

**Toiseuksien rakentuminen koulussa
Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden
helsinkiläisen alakoulun arjesta**

Anetelle ja vielä nimeämättömälle

Anna-Leena Riitaoja

Toiseuksien rakentuminen koulussa

Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen
alakoulun arjesta

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Salissa
302, Siltavuorenpenger 3 A, keskiviikkona 19. kesäkuuta 2013
klo 12*

*Ohjaajat: Professori
Sirpa Tani
Helsingin yliopisto*

*Professori
Markku Löytönen
Helsingin yliopisto*

*Professori
Pauliina Raento
Helsingin yliopisto*

*Esitarkastajat: Professori
Mikko Lehtonen
Tampereen yliopisto*

*Dosentti
Kirsti Lempiäinen
Lapin yliopisto*

*Kustos: Professori
Sirpa Tani
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori
Katri Komulainen
Itä-Suomen yliopisto*

ISBN 978-952-10-7875-0 (nid)

ISBN 978-952-10-7876-7 (pdf)

ISSN 1799-2508

Unigrafia

2013

Anna-Leena Riitaoja

Constructing Otherness in school: A study of curriculum texts and everyday life of two primary schools in Helsinki

Abstract

In my study I research how differences and Otherness are constructed in curriculum texts, in everyday talk and practices, and institutional orders in two Finnish public primary schools. Compared to educational studies that aim to understand “diversity” and take “diverse students” into consideration in the practices of schooling I analyze how the Other as different and deviant is constructed against the notion of normality and how the students designated as different and deviant become the objects of worry and normalizing practices. I also analyze how schooling is based on categorization of students, how hierarchical categories are used as persuasive tools, and how the categories enable both inclusive and exclusive practices. The study draws from post-colonial, poststructural, and related feminist theorizations (e.g. Foucault 1980; Butler 1993; Popkewitz 1998; Spivak 1999) that pay attention to the inter-relatedness of knowledge and power in the processes of difference-making, subjectification, normalization and regulation. By using the concept of Otherness I analyze the asymmetric (power) relations in the levels of knowledge, discourses, social practices and material-physical issues in the Finnish context.

The research method is ethnographic. The data consist of Finnish National Core Curriculum texts for basic education written in 1970, 1985, 1994 and 2004, interviews from two authorities who served on the National Board of Education in 2007 and elaborate ethnographic observation and interview data from two years of observation at two primary schools in Helsinki 2008–2009. I have analyzed the curriculum texts through discourse analyses and the interview and observation data through ethnographic reading.

The analysis of Finnish national core curriculum texts 1985–2004 and school practices reveals that differences among students are to be considered natural and embodied, not as contextually and relationally constructed. The differences are arranged on the continua from normal to abnormal and from ordinary to different. The notion of a “normal individual student” yields simultaneously a starting point of school practices and an individualistic educational aim. The tendency to describe the objectives of schooling as aims given for an “average” individual student can be traced back to the process where the notion of education as political act and the meaning of the context where schooling takes place have gradually been dispelled. In the national curriculum in 1970 the notion of embodied differences was not evident. The conception of a normal student and homogenous student body was not yet imaginable because the notion of difference contained the idea of multiple differences related to all students and teachers. The student position (“studentness”) was considered then as contextually and relationally constructed.

In the everyday school practices certain differences of learning and behaving as well as “race,” nationality and religion were considered “more deviant” than other differences. From the approach of normativity, differences among students were considered simultaneously as positive

and negative. Students labeled as special, multicultural, immigrant, and urban became the objects of worry and normalization. Differentiation and hierarchical categorization related to nationality, “race,” gender, sexuality, social class, worldview, age, and “right” knowledge and skills resulted in both inclusive and exclusive practices. The process of differentiation and categorization resulted in unequal positions of belonging and different opportunities to be heard by the school staff in the schools I observed. These processes resulted in different possibilities of belonging and speaking among the school staff, too.

The notions of embodied differences and “natural” categories delimit equality and equity in the two schools under scrutiny. The staff tried to change negative meanings toward the positive in many ways. However, by redefining the normal they reproduced the abnormal again. Meanwhile the process of difference-making and Othering as well as the creation of conditions of the discursive and material structures through the nationalizing, citizen-making and normalizing tasks of the school are not recognized or even recognizable. Negotiations to change the school culture are problematic, especially when negotiating with the colonial Other constructed as traditional, lacking autonomy, irrational, and intolerant in relation to the autonomous, rational and tolerant Finnish subject. In this discourse the Finnish subject considered as white, middle class, and equal has the burden of setting the limits of social orders and maintaining them.

Based on the results of these investigations I suggest that decision makers, leadership and school personnel should pay more attention to the discursive and material structures that regulate the practices of schooling and that both enable and disable the possibilities of what school is and what it could become. The structures of schooling both derive from and result in the normal having the flip side of abnormality. It is necessary to consider what kind of notion of differences, subject, humanity and knowledge the process of difference-making and Othering are based on and how they form the basis of schooling. Otherwise the aims of unraveling differences, hierarchies and Otherness may result in new hierarchies and Otherness in some other point. Here it might also be useful to pay attention to how we construct asymmetric positions at the epistemological, discursive, social, and material levels.

Keywords: Otherness, difference-making, ethnography, primary schools, Finland, multiculturalism, interculturality, education, curriculum, equality

Anna-Leena Riitaaja

Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta

Tiivistelmä

Tutkimuksessani tarkastelen, miten erot ja toiseudet rakentuvat opetussuunnitelmissa, koulun arjen käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä. Toisin kuin kasvatustieteelliset tutkimukset, joiden tavoitteena on erilaisuuden ymmärtäminen ja erilaisiksi nimettyjen oppilaiden huomioon ottaminen koulun käytännöissä, analysoin sitä, miten toinen erilaisena ja poikkeavana tuotetaan suhteessa normaaliuteen ja miten erilaisiksi ja poikkeaviksi nimetyt oppilaat tulevat huolipuheen ja normaalistavien toimien kohteiksi. Analysoin myös sitä, kuinka koulun toiminta perustuu oppilaiden kategorisointiin ja kuinka hierarkkisia kategorioita käytetään suostuttelun keinoina sekä miten kategoriat mahdollistavat niin mukaan ottavat kuin ulkopuolelle jättävätkin käytännöt. Tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ovat jälkikoloniaalisissa, jälkistrukturalistisissa ja niihin kiinnittyvissä feministisissä teoretisoinneissa (esim. Foucault 1980; Butler 1993; Popkewitz 1998; Spivak 1999), jotka kiinnittävät huomiota tiedon ja vallan suhteeseen erottelun, subjektifikaation normalisaation ja säätelyn prosesseissa. Toiseuden käsitteen avulla analysoin epäsymmetrisiä suhteita ja (valta)positioita tiedon, diskurssien, sosiaalisten käytäntöjen sekä materiaalis-fyysisten rakenteiden tasolla.

Tutkimusotteeni on etnografinen. Tutkimukseni aineistona ovat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004, kahden Opetushallituksen asiantuntijan haastattelu vuodelta 2007 sekä kahden helsinkiläisen peruskoulun alaluokilla vuosina 2008–2009 tuottamani havainnointi- ja haastatteluaineisto. Olen analysoinut opetussuunnitelmatekstit diskurssianalyttisesti ja havainnointi- ja haastatteluaineiston etnografisesti.

Erot ajateltiin vuosien 1985–2004 valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, Opetushallituksen asiantuntijoiden puheessa sekä koulun diskursiivisissa käytännöissä luonnollisina ja ruumiillisina oppilaan ominaisuuksina eikä tiedonkäsitteen ja koulun tavoitteiden pohjalta muodostuvina kontekstuaalisina ja relationaalisina eroina. Tämän seurauksena erot järjestettiin normaalin ja epänormaalin sekä tavallisuuden väliselle jatkumolle. Koulun toiminnan perustana ja samalla myös sen tavoitteena oli ”normaali yksilö”, jota vasten erot tuotettiin erilaisuudeksi ja poikkeamiksi normaalista. Erilaisuuden ruumiillistumisen ja normaalia yksilöä koskevien tavoitteiden lisääntymisen voi paikantaa osaksi prosessia, jossa koulutuksen poliittisuus ja kontekstuaalisuus häivytetään vähitellen näkyvistä. Vielä vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa käsitys normaalista oppilaasta ja normaalien muodostamasta homogeenisesta oppilasjoukosta ei olisi ollut mahdollinen, sillä erot ymmärrettiin moninaisiksi ja kaikkiin oppilaisiin ja opettajiin liittyviksi. Myös oppilaan positio, oppijuus, ymmärrettiin kontekstuaalisesti ja relationaalisesti muodostuvaksi.

Koulun arjessa ”erityisen erilaisiksi” tuotettiin yhtäältä oppimiseen ja käyttäytymiseen sekä toisaalta kieleen, ihonväriin, kansallisuuteen ja uskontoon liittyvä erilaisuus. Erilaisiksi nimettyjä oppilaita arvotettiin yhtä aikaa sekä myönteisiksi että kielteisiksi. Heidän arvonsa oli välineellis-

tä. Erityisiksi, monikulttuurisiksi, maahanmuuttajiksi ja lähiöoppilaiksi konstruoiduista oppilaista tuli huolipuheen sekä normaalistavien erityistoimien kohteita. Kansallisuuteen, ihonväriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan, katsomukseen, ikään, kyvykkyyteen sekä ”oikein” tietämiseen ja taitamiseen liittyvät erottelut ja hierarkkiset kategorisoinnit olivat käytäntöjä, jotka sekä ottivat mukaan että sulki ulkopuolelle. Niiden tuottamia subjekti- ja objektipositioita käytettiin oppilaita normalistavan suostuttelun ja rankaisun välineinä. Erottelujen ja hierarkkioiden seurauksena osallisuuden ja kuulluksi tuleminen mahdollisuudet olivat erilaiset myös henkilökunnan keskuudessa. Sosiaalisten positioiden ohella ammattiasemaan ja työtehtävään liittyvät järjestykset vaikuttivat siihen, millaisiksi (valta)positiot työyhteisössä muodostuivat.

Käsitys erojen ruumiillisuudesta ja kategorioiden luonnollisuudesta heijastui siihen, miten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta pyrittiin koulussa edistämään. Hierarkioita yritettiin purkaa muuttamalla kielteisiä merkityksiä myönteisiksi sekä mahdollistamalla yksilöllisiä tai pienryhmäkohtaisia ”poikkeuksia” samanlaisen kohtelun ”pääsäännöstä”. Samalla erojen ja toiseuden tuottamisen prosessi sekä koulun kansallistavasta, kansalaistavasta ja normalistavasta tehtävästä juontuvat diskursiiviset ja rakenteelliset ehdot jäivät tunnistamatta. Koulun toimintakulttuurin muuttamista koskevat neuvottelut koettiin ongelmallisina erityisesti ei-valkoisen koloniaalisen toisen kanssa, joka tuotettiin traditionaaliseksi, epäitsenäiseksi, epärationaaliseksi ja suvaitsemattomaksi suhteessa moderniin, autonomiseen, rationaaliseen ja suvaitsevaan valkoihoiseen suomalaisen subjektiin. Valkoisen, keskiluokkaisen ja tasa-arvoiseksi ajatellun suomalaisen subjektin tehtävänä katsottiin olevan rajojen asettaminen ja niistä kiinni pitäminen.

Tulosten pohjalta olisi tarpeen kiinnittää enemmän huomiota koulun toimintaa sääteleviin diskursiivisiin ja materiaalsiin rakenteisiin, joista seuraa sekä mahdollisuuksia että rajoituksia sille, mitä koulu on ja mitä se voisi olla. Koulun rakenteet toimivat erottelujen ja hierarkkioiden varassa. Ne yhtäältä perustuvat normaaliin ja toisaalta pyrkivät tuottamaan sitä uudelleen, minkä kääntöpuolena syntyy samalla epänormaali. Lisäksi olisi tarpeen kiinnittää huomiota siihen, millaisiin käsityksiin eroista, subjektista, ihmisyydestä ja tiedosta erottelut ja hierarkiat perustuvat sekä miten ne muodostuvat koulun toiminnan pohjaksi. Muutoin pyrkimykset erottelujen, hierarkkioiden ja toiseuksien purkamiseksi saattavatkin tuottaa samalla uusia hierarkioita ja toiseuksia toiseen kohtaan. Tässä olisi myös hyödyllistä kiinnittää huomiota epäsymmetrioiden rakentumiseen niin epistemologisella, diskursiivisella, sosiaalisella kuin materiaalisella tasolla.

Asiasanat: toiseus, erot, etnografia, opetussuunnitelmat, koulu, Suomi, kulttuuri, monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, kasvatus, tasa-arvo

Kiitokset

Väitöstutkimuksen tekeminen on ollut jännittävä ja palkitseva kuin myös paikoin hankala prosessi. Työhön ryhtyessään ei vielä tiedä, miltä lopputulos aikanaan näyttää ja millaisia polkuja tulee kulkeneeksi. Matkan varrella ja oikeastaan jo paljon ennen tutkimukseen ryhtymistä merkityksellisiä ovat olleet monet ihmissuhteet ja kohtaamiset, jotka ovat saaneet minut kysymään uusia kysymyksiä ja näkemään asioita uudella tavalla. Ilman tätä vuorovaikutusta ei olisi muodostunut ihmettelevää tutkijuutta eikä tätä tutkimustakaan sellaisena kuin se nyt on. Erityisesti väitöskirjan viimeistelyn työntäyteisessä vaiheessa minua onkin kantanut ajatus siitä, että saisin pian kiittää kaikkia niitä ihmisiä sekä tiedeyhteisössä että muissa ympyröissä, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet siihen sen, että tämä työ on tullut tehdyksi.

Haluan kiittää tutkimuskoulujeni Vaahteran ja Lehmuksen koko henkilökuntaa siitä, että sain olla osa kouluyhteisöänne sekä kysyä, ihmetellä, havainnoida ja haastatella. Ilman teidän positiivista suhtautumistanne tämän tutkimuksen tekeminen ei olisi ollut mahdollista. Toivottavasti tässä tutkimuksessa esille tuomani asiat voisivat tarjota joitain uusia näkökulmia koulun arjen problematiikkaan. Molempien koulujen oppilaita haluan kiittää erityisesti siitä, että osallistuitte innolla haastatteluihin sekä tarjositte näin oman, ainutlaatuisen näkökulmanne tutkimaani aiheeseen. Haastattelunne eivät tulleet lopulta osaksi tätä tutkimusraporttia, vaan teen niistä oman tutkimuksensa. Vaikka tämä päätös oli vaikea, niin uskon, että teidän ajatuksenne pääsevät paremmin esille, kun tarkastelen niitä omana kokonaisuutenaan.

Väitöskirjatyöni ohjaajia Sirpa Tania, Pauliina Raentoa ja Markku Löytöstä haluan kiittää neuvoista ja palautteesta sekä eri vaiheissa olevien käsikirjoitusversioiden kommentoinnista matkan varrella. Sirpalle suuri kiitos siitä, että kannustit väitöskirjan tekoon ryhtymisessä silloin, kun pohdin jatko-opintojen aloittamista. Kiitos, että olet ollut monin tavoin apuna ja tukena sekä itse tutkimuksen tekemisessä että muissa siihen liittyvissä asioissa aina pro gradu -työn alkumetreiltä väitöskirjan valmistumiseen saakka. Pauliina, kiitos siitä, että laitoit minut heti työn alkuvaiheessa miettimään käsitteitä ja annoit napakkaa mutta kannustavaa palautetta, jonka avulla pystyin hiomaan tutkimussuunnitelmiani ja eri vaiheissa olevia tekstinpätkiäni ja ideoitani. Markulle kiitos tuesta ja käsikirjoitusta koskevasta palautteesta työn esitarkastus- ja viimeistelyvaiheessa. Kiitos teille kaikille myös rahoitushakemusten kommentoinnista ja suosituksista, jotka ovat osaltaan mahdollistaneet täysipäiväisen työskentelyn väitöskirjan parissa.

Esitarkastajiani Kirsti Lempiäistä ja Mikko Lehtosta haluan kiittää todella huolellisista ja kannustavista palautteista, joiden avulla työn viimeistelemisen tuntui innostavalta ja joiden avulla löysin vielä uusia näkökulmia työhöni. Palautteenne auttoivat minua hiomaan työssäni kohtia, joihin en ollut osannut vielä kiinnittää riittävästi huomiota. Kiitos myös kielellistä asua koskevista kommentteistanne, jotka auttoivat tekemään työstä luettavamman.

Paul Ilsley, thank you for your courses, long discussions, continuous questioning and encouraging feedback that have put me to consider theoretical and personal motivations of doing research more deeply. All this has helped me to find my way. Also thank you for the proofreading of many papers as well as common presentations and agendas. Tom Regelski, thank you for many theoretical comments and proofreading of my papers. Therese Quinn, thank you for discussions and literature that helped me to find new approaches to my research. Tom Popkewitz, thank you for problematizing my conclusion that "liberalism is not enough" in late spring 2010 by pointing out that also the approaches of critical pedagogy and social justice I used at that time were based on liberalism. This comment encouraged me to ask new questions that gradually led me to new theorizations of knowing and knowledge. Vanessa de Oliveira Andreotti, thank you for discussions and your articles that have opened up new perspectives to postcolonial theory and education and have also helped me to find my path.

Pirkko Hynninen, kiitos käytäväkeskusteluihin ryhtymisestä keväällä 2010 sekä monista ihmettelyn ja pohdinnan hetkistä tämän jälkeen. Olet jaksanut keskustella kanssani väsymättä tutkimuksen tekoon liittyvistä kysymyksistäni, kommentoinut ideoitani ja lukuisia käsikirjoitusversioitani sekä auttanut minua löytämään sellaisen kirjallisuuden lähteille, jonka kautta olen pystynyt analysoimaan sekä aineistoani että elämää uusin silmin. Olet ollut minulle opas ja peili, jolta olen oppinut ja saanut paljon.

Fred Dervin, thank you for opening up new approaches on interculturality which gave me new inspiration to go on in this field. Thank you for enthusiastic discussions and friendly but precise questioning that have opened new theoretical approaches to my research. Thank you for common writing and other projects and opportunities to work within intercultural education.

Tutkimukseni aihepiiristä ovat kanssani keskustelleet ja käsikirjoitukseni lukuja ovat kommentoineet myös Reetta Hyvärinen, Sirpa Lappalainen, Saila Poulter, Noora Pyyry, Johanna Sitomaniemi-San ja Iida Välimaa. Kiitos kaikille teille kysymyksistänne, kommentteistanne ja ideoistanne, jotka auttoivat viemään työtäni eteenpäin.

Saila Poulter ja Arniika Kuusisto, kiitos ystävyydestä, marginaaliperspektiivien, toiseuden kokemusten sekä tutkijan työhön, tutkijaäitiyteen ja lapsi-

perheen arkeen liittyvien ilojen ja surujen jakamisesta. Olette auttaneet näkemään merkityksellisyys, joka toiseuden kokemuksilla voi olla tutkimustyölle. Kiitos myös ideoista, kommentaiteista ja kannustuksesta sekä yhteisistä pohdinta- ja kirjoitussessioista. Yhdessä olemme saaneet aikaan enemmän ja kirjoittaneet jotain sellaista, mihin emme olisi yksin pystyneet.

Myös Hanna Tuovilalle kiitos yhteisestä matkasta sekä väitöskirjatyon, tutkijuuden ja äitiyden yhdistämiseen liittyvien ilojen ja surujen jakamisesta.

Maantieteen ja ympäristökasvatuksen jatko-opiskelijaseminaarin opiskelijoille kiitos palautteestanne ja yhteisistä keskusteluista sekä siitä, että olette kulkeneet tätä polkua yhdessä: Maire Antikainen, Essi Aarnio-Linnanvuori, Margarita Gerouki, Markus Hilander, Reetta Hyvärinen, Sanna Koskinen, Taina Laaksoharju, Anna Lehtonen, Hanna Nordström, Heli Ponto, Noora Pyyry, Kirsti Salo, Seppo Saloranta, Katariina Syrjäsoo, Elina Särkelä, Iida Välimaa ja Lili-Ann Wolff. Niitä, jotka jo ovat saaneet työnsä päätökseen, kiitän esimerkin näyttämisestä siinä, että väitöskirjatyö tulee aikanaan päätökseen.

To the PhD students of International PhD seminar and Fred Dervin's PhD seminar, thank you for feedback, inspiring discussions, sharing of the joys and sorrows of the PhD study and life, and new approaches that have helped me to see differently: Aminkeng Atabong, Saija Benjamin, Rita Johnson Longfor, Ina Juva, Anu Härkönen, Tuija Itkonen, Kaisa Kuoppala, Heidi Layne, Mohsen Saadatmand, Monika Schatz, Ilona Tikka and Marianna Vivitsou.

Maantieteen ja ympäristökasvatuksen tutkimusryhmän jäsenille kiitos maantieteen sekä ympäristön, tilan ja paikan teemojen pitämisestä esillä. Työnne ja tutkimuksenne muistuttivat minua aina siitä, että sijainnilla on väliä. Opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnalle kollektiivisesti kiitos siitä, että olen saanut tehdä väitöskirjaani osana työyhteisöä sekä osallistua tutkimusaiheeni kannalta merkityksellisiin työryhmiin.

Mirja Talibille kiitos siitä, että olet ollut tuomassa monikulttuurisuuskasvatusta koskevaa tutkimusta Suomeen ja pitänyt asiaa esillä sekä tutkimuksessa että opetuksessa, jotta uusilla tutkijoillakin on ollut mahdollisuus tutustua aihepiiriin. Mirjalle sekä Heini Paavolalle ja Arto Kallioniemelle siitä, että olen saanut olla mukana monissa monikulttuurisuuskasvatusta koskevissa keskusteluissa ja hankkeissa. Kaikille monikulttuurisuuskasvatustyöryhmän jäsenille kollektiivisesti kiitos yhteisistä keskusteluista. Opettajankoulutuslaitoksen tasa-arvotyöryhmälle ja erityisesti ryhmän vetäjälle Liisa Tainiolle kiitos inspiroivista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskevista keskusteluista. Education for Diversities (E4D) -tutkimusryhmän jäsenille kiitos yhteisistä keskusteluista ja palautteesta.

Kaikkia opiskelijoitani niin opettajankoulutuslaitoksella kuin muuallakin haluan kiittää inspiroivista keskusteluista ja ihmettelystä. Niiden myötä olen tullut kysyneeksi uusia kysymyksiä, jotka ovat vieneet tutkimustani eteenpäin.

Alue- ja ympäristötutkimuksen seuran hallitukselle, erityisesti Jani Vuolteenaholle ja Jani Lukkariselle, kiitos uusista näkökulmista, yhteisistä keskusteluista ja yhdessä tekemisestä.

Kiitos Monesa-projektille sekä Maailmankansalaisena Suomessa -projektille siitä, että olen saanut olla mukana. Kiitos kaikille mukana olleille yhteisistä keskusteluista, jotka toivat osaltaan uusia näkökulmia tutkimukseeni.

Suomen Kulttuurirahastoa, Helsingin yliopiston rahastoja ja Helsingin kaupunkia haluan kiittää työni tukemisesta. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitokselle kiitos täysipäiväisen tutkimustyön mahdollistamisesta sekä työyhteisön tarjoamisesta.

Kaikille ystäväilleni kiitos yhteisistä hetkistä, tuesta, keskusteluista ja jakamisesta. Ilman teitä elämä ja tämän työn tekeminen olisi ollut paljon haastavampaa. Kiitos myös uusista näkökulmista ja oivalluksista, erityisesti Thuong, Aki, Tuula, Olli, Abdulkadir ja Markku.

Äitiä ja isää haluan kiittää kannustuksesta ja keskusteluista ja työtä koskevasta palautteesta. Sisaruksilleni Henriikalle ja Henrikille kiitos keskusteluista ja yhteisten kokemusten jakamisesta. Suuri kiitos äidille myös käytännön avusta työn loppumetreillä, jonka seurauksena minulla oli iltaisin ja viikonloppuisin mahdollisuus keskittyä täysipainoisesti väitöskirjan viimeistelyyn. Myös appivanhemmilleni kiitos käytännön avusta väitöskirjaprosessin varrella. Pauliinalle ja Gjoville kiitos avusta ja ystävyydestä.

Kiitos Anetelle, päivänsäteelleni, siitä, että olet olemassa. Synnyit keskele tätä prosessia, joka on nyt saatettu päätökseen. Olet odottanut äidin ison työn valmistumista ja nyt koittaa sen aika. Puolisolleni Markolle kiitos kaikista yhteisistä vuosista, kumppanuudesta ja ystävyydestä. Olemme olleet samanaikaisesti osallisina kolmessa isossa projektissa, joista yksi on nyt saatettu päätökseen. Kiitos yhteisistä keskusteluista, jakamisesta ja venymisestä. Ilman kaikenlaista tukeasi ja kannustustasi tämän tutkimuksen tekeminen ei olisi ollut mahdollista.

Helsingissä 28.5.2013

Anna-Leena Riitaaja

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Katsaus aikaisempiin monikulttuurisuutta ja eriytymistä koskeviin tutkimuksiin.....	7
2.1	Tiedon tuottamisen kontekstit, sijainnit ja metodologinen nationalismi.....	7
2.2	Monikulttuurisuuskasvatusta koskevasta tutkimuksesta Suomessa	11
2.3	Keskustelu sosiaalisesta, alueellisesta ja koulujen eriytymisestä	21
3	Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja tutkimuskysymykset.....	31
3.1	Ero ja toiseus.....	32
3.2	Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus	43
3.3	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	45
4	Aineistot, menetelmät, tutkimuksen kulku ja tutkijan positiot	49
4.1	Tutkimuskohteet ja aineistot sekä niiden tuottaminen.....	49
4.2	Menetelmät	58
4.3	Tutkimuksen kulku	61
4.4	Tutkijan positiot.....	69
5	Erojen ja toiseuksien rakentuminen opetussuunnitelmissa	95
5.1	Yhteiskunnallisesti tiedostavaa kasvatusta modernin kansalaisuuden kehyksessä (POPS 1970).....	98
5.2	Yhtenäiskulttuuria ja yksilökeskeisyyttä (POPS 1985).....	110
5.3	Keskustelua arvoista ja tiedosta myöhäismodernissa viitekehyksessä (POPS 1994).....	118
5.4	Kontekstiton yksilö ja opetus (POPS 2004)	134
5.5	Yhteenvedoa	155
6	Erojen ja toiseuksien rakentuminen koulun diskursiivisissa käytännöissä	161
6.1	Eron ja erilaisuuden käsitteiden problematiikkaa koulun arjessa	162
6.2	Erojen, kategoristen yleistysten ja toiseuden tuottaminen arjen diskursiivisissa käytännöissä	175

6.3	Erilaisiksi nimetyt koulussa: myönteisyyden ja kielteisyyden ristiriitainen rinnakkaiselo	221
6.4	Suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden välinen ero suostuttelun keinona	231
6.5	Yhteenvetoa	244
7	Poikkeavat ja lähiöiden oppilaat normaalistavan hallinnan ja huolen kohteina	247
7.1	Samankaltainen ja erilainen kohtelu	249
7.2	Lähiön, lähiövanhemman, lähiöoppilaan ja lähiökoulun tuottaminen diskursiivisissa käytännöissä	273
7.3	Monikulttuurisuuskasvatus ja kansainvälisyyskasvatus toisen tuntemisen ja hallinnan keinona	295
7.4	Yhteenvetoa	300
8	Koulun organisatoristen järjestysten rakentuminen ja eriarvoisuus	303
8.1	Oppilaita eriarvoistavia organisatorisia järjestyksiä	304
8.2	Valtapositiot ja eriarvoisuus työyhteisössä	317
8.3	Yhteenvetoa	345
9	Yhteenveto ja johtopäätökset	349
9.1	Käsitys ruumiillisista eroista sekä normaalin ja poikkeavan tuottaminen	349
9.2	Mukaan ottaminen, ulossulkeminen ja normalistava hallinta	353
9.3	Monikulttuuriseksi ja lähiöoppilaaksi nimeäminen erona ja normalistavana hallintana	356
9.4	Mikä on muuttunut?	361
9.5	Keskustelun avauksia – mikä olisi mahdollista?	364
	Lähteet	369
	Liite 1. Asuinalueiden ja koulujen kielirakenteen eriytyminen	401
	Liite 2. Opettaja- ja avustajahaastattelujen runko ja taustatietolomake	407
	Liite 3. Muun henkilökunnan haastattelujen runko	409
	Liite 4. Opettajien ryhmähaastattelun runko	410

Liite 5. Rehtorihaastattelun runko.....	411
Liite 6. Opetushallituksen edustajien haastattelun runko	413

1 Johdanto

Tämä tutkimus on kertomus toiseuksien rakentumisesta koulussa. Tutkimukseni tarkastelen, miten erot ja toiseudet rakentuvat opetussuunnitelmissa, koulun diskursiivisissa käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä. Tutkimusotteeni on etnografinen. Aineistoni muodostavat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004, kahdelle Opetushallituksen asiantuntijalle tekemäni haastattelu sekä kahden helsinkiläisen peruskoulun alaluokilla vuosina 2008–2009 tuottamani havainnointi- ja haastatteluaineisto.

Toiseuden rakentumisella tarkoitan tässä tutkimuksessa koulun rakenteisiin ja yhteiskunnallisiin tehtäviin liittyviä *prosesseja*, joissa kansallisuuteen, ihonväriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan, katsomukseen, ikään ja kyvykkyyteen liittyvät erot ja niihin liittyvät epäsymmetriset positiot tuotetaan tai joissa ne *tulevat tuotetuiksi*. Ajattelen subjektiutta ja toiseutta epäsymmetrioina, joihin liittyy sekä etuoikeutettuja tietäjän, puhujan ja toimijan (subjektin) positioita että tietämisen, puheen ja toiminnan kohteena olemisen (toisen) positioita. Epäsymmetriat voivat saada epistemologisia, diskursiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia muotoja. Yhden eron ja toiseuden sijaan tarkastelen monia samanaikaisia, toisiinsa kiinnittyviä ja toistensa tuottamiseen osallistuvia eroja ja toiseuksia sekä kategorioihin ja kategorisoinnin prosesseihin liittyvää vallankäyttöä.

Tutkimukseni perustuu jälkikolonialisiin, jälkistrukturalistisiin ja feministisiin teoretisointeihin, joille keskeisiä ovat muun muassa valtaa, tietoa, hallintaa, erotteluja ja hierarkkisia kategorioita sekä subjektiviteettia ja toiseutta koskevat kysymykset. Tarkastelutapani on pitkälti dekonstrukttiivinen, rakenteita ja niiden olemassa olon ehtoja tarkasteleva, uudelleen rakentava ja toisenlaisia mahdollisuuksia ajatteleva (Derrida 1974; Spivak 1974, lxxv; Adams St. Pierre 2000, 482). Tarkastelen, miten eroja tuotetaan ja järjestetään erilaisiin hierarkkisiin kategorioihin, millaisia epäsymmetrisiä suhteita ja (valta)positioita näistä seuraa sekä miten kategorioita käytetään koulussa yhteiskunnallisen hallinnan välineenä. Tarkastelen myös, miten kategoriat toimivat mukaan ottamisen ja ulkopuolelle sulkemisen keinoina. Teoreettiset lähtökohtani tuovat siten tietoon ja tietämiseen, erotteluun, nimeämiseen, kategorisointiin ja kategorioiden hierarkkiseen järjestämiseen sekä yhteiskunnalliseen hallintaan ja järjestyksiin liittyvän vallankäytön ja poliittisuuden tutkimuksen keskiöön.

Tutkimukseni keskeisenä metodologisena lähtökohtana on tiedon tuottamisen ja tutkimuksen empiirisen kontekstin sekä tutkijan merkityksen huo-

mioon ottaminen. Kontekstuaalisuuden huomioon ottamisella tarkoitan ensinnäkin sen tarkastelemista, miten tutkimukselliset ja yhteiskunnalliset diskurssit, käsitteet ja merkitykset syntyvät, millaisille oletuksille ja tiedonkäsitkelylle ne rakentuvat sekä mitä nämä kertovat siitä kontekstista, jossa ne muodostuvat. Ajatuksena on se, että erottelujen, hierarkioiden ja toiseuden purkaminen tulee mahdolliseksi, kun epäsymmetrisiä suhteita tuottavat ja ylläpitävät kontekstuaaliset ehdot tehdään näkyviksi. Tutkimuksessani analysoin sekä erottelun prosessia että taustalla olevaa tiedonkäsitelyä, joka mahdollistaa erojen, kategorioiden ja hierarkioiden muodostamisen. Tavoitteenani ei ole osoittaa tai nimetä joitain tiettyjä toisia, ikään kuin toiseus olisi jokin pysyvä ominaisuus, joka voitaisiin nimetä, kohdata ja ottaa huomioon tai sitten torjua. Sen sijaan toiseudessa on kyse erottelusta, jossa toinen tuotetaan vähempiarvoiseksi itsen tai ”meihin” verrattuna. Toiseutta ei siis ole olemassa ilman ensimmäisyyttä ja toisin päin. Siksi ”toiseuden kohtaamisessa ei tärkeää ole kysyä vain ’Keitä te olette’, vaan vähintään yhtä tärkeää on käsillä olevassa tilanteessa kysyä ’Keitä me olemme’.” (Lehtonen 2004a, 270)¹. Tavoitteenani on tutkia, miten toiseus tuotetaan ja tehdä näkyviksi sellaiset kontekstuaaliset ja epistemologiset oletukset, jotka erottelun, kategorisoinnin, normalistamisen ja hierarkkisoinnin prosesseissa ovat läsnä.

Kontekstuaalisuudella on konkreettisia seurauksia myös tutkimuksen tekemiseen liittyville kysymyksille. Kontekstuaalisesti ajatellen koulu ei ole mikään tahansa konteksti, jossa opiskellaan tai tehdään tutkimusta. Koulu on yhteiskunnan rakenne, johon on erilaisten historiallisten vaiheiden sekä sosiaalisten ja poliittisten intressien myötä kerrostunut monenlaisia päämääriä, käytäntöjä ja organisatorisia järjestyksiä. Koulun toiminta rakentuu ja siellä tapahtuvia asioita tulkitaan tämän viitekehyksen kautta. Koululla on siten oma erityinen merkityksensä, joka ei ole siirrettävissä sellaisenaan toisiin konteksteihin. Samalla on tärkeää ottaa huomioon, että jokainen koulu muodostaa myös oman kontekstinsa, jossa on jotain jaettua, mutta samalla myös jotain erityistä, jota toisissa koulukonteksteissa ei ole.

Konteksti määrittää ihmisten, myös tutkijan, positioita, tutkimuksen oletuksia ja tutkimuskysymyksiä, sekä tietoa, jota tutkimuksella saadaan. Siksi koulu ei toimi vain yhtenä esimerkkinä, josta tutkittavat ilmiöt, rakenteet, käsitteet, ihmiset tai tutkija otetaan irti ja siirretään johonkin toiseen kontekstiin, jossa niitä tutkitaan jälleen esimerkin omaisesti. Muuttamalla kontekstia

¹ Tarkkaan ottaen en kohtaa toiseutta pysyvänä ominaisuutena tai ilmiönä. Sen sijaan kyse on tilanteesta, jossa kohtaan jonkun, josta sillä hetkellä tulee toiseni, tai jossa minusta tulee jonkun toinen. Toiseus on siis kohtaamisissa tuotettua ja rakennettua. Lähtökohtani on siten erilainen kuin Talibin (1999) väitöstutkimuksessa, joka käsittelee toiseuden *kohtaamista* koulussa.

muuttuu myös sisältö, koska sisältö rakentuu ja saa merkityksensä vain suhteessa kontekstiin.

Se, että tutkimukseni sijoittuu kouluun (ja etnografisen havainnointi- ja haastatteluaineistoni osalta erityisesti kahteen helsinkiläiseen alakouluun) tarkoittaa siten tutkimukseni kannalta monia asioita. Vaikka keskityn peruskoulun alaluokkien arjen ja opetussuunnitelmien tarkasteluun, ajattelen koulua samalla myös yhteiskunnan ja modernin kansallisvaltion rakenteena. Niinpä erojen ja toiseuksien rakentumisen tutkiminen koulussa tarkoittaa sitä, että näitä prosesseja on tarkasteltava myös suhteessa koulun rakenteisiin ja tehtäviin.

Tutkimusprosessini sijoittuu ajankohtaan, jossa suomalaista koulua ja koulukasvatusta koskevassa koulutuspoliittisessa, akateemisessa ja viime aikoina myös julkisessa keskustelussa on vahvistunut puhe yhteiskunnan ja koulujen monikulttuuristumisesta. Tässä diskurssissa on tuotettu käsitystä kulttuuristen erojen lisääntymisestä ja sen seurauksista yhteiskunnalle, koululle ja koulukasvatukselle. Tutkimukseni alkuvaiheissa monikulttuuristumisesta keskusteltiin enimmäkseen yhteiskunnallisten instituutioiden, yhteiskunnallisen päätöksenteon ja akateemisen tutkimuksen kentillä. Viime vuosien aikana monikulttuurisuutta sekä siihen liitettyä maahanmuuttoa ja maahanmuuttajia koskevat kysymykset sekä monikulttuuristumista koskeva vastapuhe ovat tulleet julkiseen keskusteluun (esim. Keskinen, Rastas & Tuori 2009a) ja poliittiseen keskusteluun. Tällainen diskurssi ei ole voimistunut ainoastaan Suomessa, vaan myös monissa muissa ensimmäiseksi maailmaksi (Spivak 1988a) tai länneksi (Santos 2007; Mignolo 2009) kutsutuissa maissa (ks. Lentin & Titley 2011).

Tutkimusprosessini sijoittuu myös ajankohtaan, jolloin sekä akateemisessa, yhteiskunta- ja koulutuspoliittisessa että julkisessa keskustelussa on puhuttu yhä enemmän sosiaalisesta ja alueellisesta eriytymisestä. Keskustelun lähtökohtana ovat olleet havainnot tulotason, koulutukseen ja terveyteen liittyvien erojen kasvusta, joiden on todettu kasvaneen yhtäältä ihmisryhmien välillä sekä toisaalta alueiden ja suomalaisten suurkaupunkien asuinalueiden välillä. Huomiota on kiinnitetty myös koulujen välisten sekä toisaalta oppilasryhmien sisäisten sosiaalisten, terveydellisten, kielellisten ja koulumenestystä koskevien erojen kasvuun koulu-uran aikana.

Eriytymistä koskevan keskustelun sävy on ollut usein huolestunut. Huolen aiheena ovat olleet väestöryhmien välisen eriarvoisuuden lisääntyminen ja sen väestö- ja yhteiskuntapoliittiset ja taloudelliset seuraukset sekä yhteiskunnan eheyttä ja tulevaisuutta koskevat kysymykset. Tutkijoiden ja yhteiskunnallisten toimijoiden katseet ovat usein kohdistuneet niihin ryhmiin, joiden on nähty eniten poikkeavan normatiivin mukaisesta yhteiskunnallisesta

ideaalista. Yhteiskunnallista tasa-arvoa on pyritty lisäämään pikemminkin huolen aiheena oleviin väestöryhmiin kohdistuvilla toimenpiteillä kuin muuttamalla epätasa-arvoa tuottavia ja ylläpitäviä rakenteita. Koulun on toivottu tuottavan ratkaisuja yhteiskunnan ongelmiin. Erityisesti näin on ollut niiden erojen osalta, joiden katsotaan liittyvän nuoriin ikäluokkiin.

Tutkimukseni keskeinen kysymys on, miten erot, kategoriat, hierarkiat ja toiseus opetussuunnitelmissa, koulun diskursiivisissa käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä muotoutuvat. Tutkimukseni rakentuu niin, että luvussa 2 tarkastelen lyhyesti sitä, millainen epistemologia on ollut monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta sekä sosiaalista ja alueellista eriytymistä koskevien tutkimusten taustalla ja millaiseksi tutkijat ovat koulun näissä tutkimuksissa ajatelleet. Luvussa 3 esittelen tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet sekä tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Syvennän käsitteitä aineistoluvuissa, joissa teoria ja empiirisen aineiston analyysi nivoutuvat yhteen. Aineistoluvuissa esittelen analyysini tueksi myös apukäsitteitä. Luvussa 4 esittelen tutkimukseni aineistot ja menetelmät sekä tarkastelen tutkijan positioita tutkimusprosessini eri vaiheissa. Tämän jälkeen seuraa neljä aineistolukua, joista jokaisen luvun lopussa on lyhyt yhteenvedo luvun keskeisistä asioista. Luvussa 5 analysoin erojen ja toiseuksien rakentumista opetussuunnitelmissa. Aloitan tarkasteluni vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista ja etenen aikajärjestyksessä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin saakka. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita koskevan analyysini tavoitteena on selvittää, millaiset diskurssit ja niihin liittyvät kysymyksenasettelut, asian tilojen kuvaukset ja sanomisen tavat opetussuunnitelmissa ovat eri aikoina korostuneet sekä miten eroja ja toiseutta on eri aikoina tuotettu. Analyysini kautta tuon esille, miten diskurssit ovat peruskoulun historian aikana sekä jatkuneet että muuttuneet ja vaihtuneet. Tämä puolestaan horjuttaa käsitystä nykyisyyden sekä tämän hetkisten diskurssien ja tulkintojen kaikkiallisuudesta ja historiattomuudesta ja tekee näkyväksi ajan ja paikan merkityksen. Aiempien peruskoulun opetussuunnitelmien erittely tekee siten näkyväksi kontekstin, jossa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu sekä rakentaa historiallista perspektiiviä niille havainnoille, joita noston esille koulun arjen diskursiivisia käytäntöjä ja organisatorisia järjestyksiä käsittelevissä etnografisissa aineistoluvuissa 6, 7 ja 8.

Luvusta 6 eteenpäin siirryn koulun arjen ja rakenteiden analyysiin. Luvussa 6 analysoin, miten erot rakentuvat intersektionaalisesti koulun diskursiivisissa käytännöissä. Tarkastelen, miten erot muodostuvat ikään kuin luonnollisiksi, ennalta olemassa oleviksi ja ruumiiseen kiinnittyviksi ja miten normaali ja epänormaali sekä myönteinen ja kielteinen erilaisuus tulevat

tuotetuiksi. Lisäksi erittelen, miten sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan, kansallisuuteen, ihonväriin ja katsomukseen liittyvät erot muodostuvat ja miten hierarkkiset kategoriat ja toiseus syntyvät. Analysoin myös, miten monikulttuurinen oppilas konstruoidaan suhteessa suomalaisuuteen. Erittelen myös tietoon ja tietämiseen sekä oppilaan ja opettajan positiioihin liittyviä kysymyksiä. Luvussa 7 tarkastelen, miten erilaisuus tuotetaan koulun käytännöissä ja toimintakulttuurissa normaalistavan hallinnan ja huolenpidon kohteeksi. Analysoin, millaisiin oletuksiin ja tavoitteisiin samanlaisen ja erilaisen kohtelun periaatteet koulussa pohjautuvat ja miten neuvottelu ymmärretään. Lisäksi tarkastelen, miten lähiö, lähiöasukas, lähiöperhe, lähiöoppilas ja lähiökoulu sekä monikulttuurinen oppilas tuotetaan koulun diskursiivisissa käytännöissä normaalista poikkeaviksi ja siten huolipuheen kohteiksi. Analysoin myös, miten koulun toimintakulttuuri muodostuu erilaisuuden ”korjaamisen” ja oppilaiden normalistamisen ympärille. Luvussa 8 analysoin koulun organisatorisia järjestyksiä ja näihin järjestyksiin liittyvää eriarvoisuutta oppilaiden ja koulun henkilökunnan näkökulmasta katsottuna. Tarkastelen, miten oppitunteja ja oppituntien ulkopuolista toimintaa, kouluruokailua sekä kouluvalintapolitiikkaa koskevat järjestykset eriarvoistavat oppilaita. Lisäksi erittelen, miten työyhteisön valtapositiot muotoutuvat ja miten ne eriarvoistavat erilaisissa tehtävissä työskenteleviä henkilökunnan jäseniä. Luvussa 9 vedän yhteen keskeiset tulokset ja esitän johtopäätökset.

2 Katsaus aikaisempiin monikulttuurisuutta ja eriytymistä koskeviin tutkimuksiin

Tässä luvussa esittelen aiempaa monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen sekä sosiaaliseen ja alueelliseen eriytymiseen liittyvää tutkimusta keskittyen erityisesti koulua ja koulukasvatusta koskevaan tutkimukseen. Lähestyn aiempaa tutkimusta kysyen millaisiin oletuksiin ja tiedonkäsitukseen aiemman tutkimuksen kysymyksenasettelut ovat perustuneet sekä mitä ne kertovat siitä kontekstista, jossa tutkimukset on tuotettu. Vaikka keskityn pääasiassa suomalaiseen tutkimukseen, käsittelemäni kysymykset ovat laajempia kuin vain suomalaiseen kontekstiin liittyviä.

Esittämäni näkökulmat eivät ole jälkikolonialaisen ja jälkistrukturalistisen sekä niihin kiinnittyvän feministisen (koulutus)tutkimuksen kentällä uusia, mutta monikulttuurisuuskasvatustutkimuksen kentällä tällaisia näkökulmia ja teoretisointeja on käytetty Suomessa toistaiseksi vähemmän. Tarkoitukseni on tuoda esille, millaisia uusia epistemologisia, teoreettisia ja metodologisia näkökulmia jälkikolonialiset ja jälkistrukturalistiset teoriat voisivat tuoda monikulttuurisuuskasvatusta sekä koulun sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskevaan tutkimukseen. Tämä luku on siten jälkikolonialisiin, jälkistrukturalistisiin ja feministisiin kysymyksenasetteluihin pohjautuvaa keskustelua monikulttuurisuuskasvatusta koskevan tutkimuksen kanssa. Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä käsittelevästä luvusta 3 eteenpäin keskustelen pääasiassa jälkikolonialisen, jälkistrukturalistisen ja feministisen tutkimuksen kanssa.

2.1 Tiedon tuottamisen kontekstit, sijainnit ja metodologinen nationalismi

Jälkikolonialainen ja jälkistrukturalistinen sekä feministinen tutkimus ovat tarkastelleet tiedon tuottamisen ja tietämisen ehtoja. Ne ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että tiedon tuottaminen perustuu aina johonkin kontekstiin ja sijaintiin (positioon). Erityisesti jälkikolonialiset ja jälkikolonialiset feministiset tutkijat ovat tarkastelleet tapaa, jolla moderni epistemologia on muodostunut tietämisen ehtojen määrittäjäksi ja jolla läntinen maailma on muodostunut tiedon tuottamisen kontekstiksi asettaen kolonialaisen tilan ja sen epistemologiat moderniteetille alistaisiksi (esim. Spivak 1999; Santos 2007; Mignolo 2009). He ovat myös tehneet näkyväksi sitä, millä tavoin tietoa on tuotettu valkoisen, keskiluokkaisen, kristillisen tai sekulaarin, heteroseksuaalisen, miehisen, valistuneen ja rationaalisen, ”sivistyneen” subjektin positiosta, samalla kun on tuotettu käsitys siitä, että tämä tiedon tuottamisen

sijainti on *sijainniton* ja että näin lausuttu on universaalia (esim. Spivak 1999; Santos 2007; Mignolo 2009; Mulinari, Keskinen, Irni & Tuori 2009). Tästä varsin partikulaarisesta positioista tuotettu tieto on siten muodostunut universaaliksi tiedoksi, mikä on asettanut toisenlaiset subjektiviteetit ja tiedon tuottamisen positiot² sille alisteisiksi.

Kansallisvaltion tuottaminen on keskeinen osa moderniteetin ja koloniaalisen tuottamisen projektia. Modernin yhteiskuntajärjestyksen ja modernin kansalaisuuden nähtiin mahdollistuvan ainoastaan moderniteetin tilassa (ks. Santos 2007), kansallisvaltioiden sisällä. Tämän seurauksena kansallisvaltion muodostaminen rakentui modernisaation keskeiseksi ja universaaliksi oletukseksi ja ehdoksi (ks. Wimmer & Schiller 2002, 304). Moderni kansallisvaltio ja sen ”sivistynyt” kansalaissubjekti tuotettiin ylivertaisiksi ja ajallisesti edistyneiksi suhteessa koloniaaliseen tilaan ja koloniaaliseen toiseen (Spivak 1999, 3–67; Santos 2007; Mignolo 2009; ks. myös Mulinari ym. 2009).

Metodologisen nationalismin käsite nousee kritiikistä, jota yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle on osoitettu siitä, että se on ottanut yhteiskunnan tutkimuksen problematisoimattomaksi lähtökohdaksi analysoimatta sitä, millä tavoin yhteiskunnan idea liittyy kansakunnan, kansallisvaltion ja moderniteetin ideoihin (Wimmer & Schiller 2002). Wimmer ja Schiller (2002) tarkoittavat metodologisella nationalismilla sitä, että kansakunta/valtio/yhteiskunta (joiden he näkevät liittyvän erottamattomasti toisiinsa) muodostaa modernin maailman luonnollisen sosiaalisen, poliittisen ja epistemologisen perusyksikön. He näkevät metodologisen nationalismin olevan sokea tavalle, jolla kansallisvaltio muodostui moderniteetin projektin keskeiseksi yksiköksi (historiallinen tietämättömyys), jolla yhteiskuntatieteet ottavat kansalliset diskurssit, agendat, lojaliteetit ja tarinat annettuina sen sijaan, että ne problematisoitaisiin ja asetettaisiin itsessään analyysin kohteiksi (luonnollistaminen), ja jolla kaikki kansallisvaltioterritorion rajat ylittävät sosiaalisen elämän verkostot leikataan analyttisesti tutkimuksen ulkopuolelle (territoriaalinen rajaaminen)³ (Wimmer & Schiller 2002, 308). Nämä kolme metodologisen nationalismin ulottuvuutta risteävät toistensa kanssa ja tukevat toinen toisiaan muodostaen koherentin epistემisen rakenteen sekä itseään vahvistavan

² Alisteiseksi tulevat tuotetuiksi sekä ei-valkoiset ja ei-läntiset koloniaaliset toiset että moderniteetin tilan sisäiset ei-keskiluokkaiset, ei-sekulaaris-kristilliset, ei-heteroseksuaaliset, naisiset, ei-valistuneet, ei-rationaaliset ja ”sivistymättömät” toiset. Kolonialismista suomalaisessa kontekstissa esim. Lehtola (1997); Keskitalo-Foley (2004); Löytty (2006); Lehtonen & Löytty (2007); Kuokkanen (2007); Pietikäinen & Leppänen (2007); Simola (2007); Tuori (2007a, 2007b, 2009); Rossi (2009); Vuorela (2009); Vuori (2009); Loftsdóttir & Jensen (2012); ks. myös jälkikoloniaalisen kirjallisuuden koonnista Kuortti (2007a).

³ Rizvi (2009) on tehnyt samantapaisia huomioita kansallisvaltion sisäisistä monikulttuurisuuspolitiikoista, joissa ei oteta huomioon transnationaalisia siteitä, sijainteja ja viitekehyksiä.

tavan nähdä ja kuvailla sosiaalista maailmaa (Wimmer & Schiller 2002, 308)⁴.

Wimmer ja Schiller (2002) paikantavat metodologisen nationalismin monille aloille, kuten sosiologiaan, kansainvälisten suhteiden teoriaan, taloustieteeseen ja antropologiaan (Wimmer & Schiller 2002). He näkevät kansallisvaltion luonnollistamisen olevan läsnä tavoissa, jolla kulttuuria ja ”kulttuurista erilaisuutta”⁵ sekä etnisyyttä suhteessa niin kutsuttuun valtaväestöön käsitteellistetään, jolla kansallinen ja kansainvälinen muodostuvat toisensa vastinpareiksi ja jolla kansakunta ja valtio/yhteiskunta sekä toisaalta demokratia ja nationalismi erotetaan toisistaan erillisiksi käsitteiksi ja tutkimuskohteiksi (Wimmer & Schiller 2002, 304–308). He osoittavat monia yhteyksiä nationalistisen ajattelun sekä yhteiskuntatieteellisen, erityisesti maailmansotien jälkeistä muuttoliikettä koskevan, tutkimuksen teoreettisten ja analyttisten näkökulmien välillä (Wimmer & Schiller 2002; ks. myös Kim 2007).

Metodologisen nationalismin käsitteen avulla voi tarkastella paitsi yhteiskuntaan myös kouluun ja koulukasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Koulu on kiinteässä yhteydessä yhteiskuntaan, sillä koulutusjärjestelmä on keskeinen yhteiskuntaa yllä pitävä ja uusintava rakenne (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984; Kivinen & Rinne 1998). Koulutuksen tärkeimmiksi yhteiskunnallisiksi funktioiksi on nimetty kvalifointi (tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen), valikointi (yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen), integrointi (yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen) sekä varastointi (Rinne ym. 1984).

Yhteiskunta, jota koulutuksen kautta pidetään yllä, kiinnittyy moderniin kansallisvaltioon. Massakoulutusjärjestelmä kehittyi keskeiseksi kansallisvaltion ja moderniteetin tuottamisen ja ylläpitämisen keinoksi (Popkewitz 1998,

⁴ Anthias (2012) on kritisoinut metodologisen nationalismin kritiikkiä siitä, että kansallinen ja transnationaalinen asetetaan helposti toistensa vastakohdiksi ja toisensa poissulkeviksi näkökulmiksi. Metodologisen nationalismin problematisoimisen ei tulisi tarkoittaa transnationaalisen asettamista itsestään selväksi ja etuoikeutetuksi lähtökohdaksi eikä kansallisen kontekstin täydellistä hylkäämistä. Sen sijaan tutkimuksen analyttisen linssin tulisi aina rakentua esitetyistä kysymyksistä lähtien. (Anthias 2012.) Ymmärrän tämän niin, että kansallinen ja sen tuottaminen tulevat tutkimuksen analyttisiksi kohteiksi, jolloin voidaan myös tarkastella sitä, miten kansallisen kontekstin itsestäänselvyys tutkimuksen lähtökohtana muodostuu ja mitä se peittää näkyvistä.

⁵ Monikulttuurisuutta ja kulttuurien kohtaamista koskevassa tutkimuksessa ja yhteiskunnallisessa puheessa kulttuuri ymmärretään usein essentialistisesti, josta seuraa kulttuurin olioittuminen. Kun lähtökohtana on käsitys toisistaan erillisistä, koherenteista ja pysyvistä kulttuureista, ei kysymyksessä ole enää ihmisten vaan ”kulttuurien” välinen vuorovaikutus. Samoin ei enää kohdata ihmisiä, vaan ”kulttuureja”. (ks. Wikan 2002, 83–88; Hannerz 2003; Breidenbach & Nyíri 2009; Dervin 2010). Tällainen olemuksellinen käsitys kulttuurista näkyy myös tavassa, jolla monikulttuuristumisesta ja monikulttuurisuuden tulemisesta Suomeen puhutaan (ks. luku 2.2).

2008; Baker 2012). Koulutuksen avulla lapsiin istutetaan käsitys modernista kansalaisuudesta (Popkewitz 2008) sekä kansaan kuulumisesta (esim. Paasi 1998; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Baker 2012). Kasvatuksen tavoitteena oleva moderni kansalaissubjekti on valkoinen, eurooppalainen tai läntinen, rationaalinen ja autonominen subjekti (Spivak 1999; Popkewitz 2008; Todd 2009; Andreotti 2010a). Jos koulutusjärjestelmän keskeisiä tehtäviä ajatellaan suhteessa moderniteettia ja kansallisvaltiota yllä pitäviin tehtäviin, ne voi jakaa kansallisuuden ja kansalaisuuden tuottamiseen (Gordon ym. 2000), jatko-opintoja ja työtehtäviä varten tehtävään työvoiman hierarkkiseen luokitteluun, varastointiin sekä sivistämiseen. Sivistäminen on keskeinen osa moderniksi kansalaissubjektiksi tulemistä (Spivak 1999; Popkewitz 2008).

Modernilla yhteiskunnalla ja sen kansalaissubjektilla on myös toisensa (Tarc 2005; Todd 2009; Andreotti 2012). Moderniteetti ja moderni subjekti⁶ on mahdollista tuottaa ensimmäiseksi ja edistyneiksi ainoastaan asettamalla koloniaalinen tila ja koloniaalinen toinen samanaikaisesti moderniteetille ja modernille subjektille alisteisiksi ja taantuneiksi toisiksi (ks. Mignolo 2000; Tarc 2005; Andreotti 2012). Niinpä koulutus, joka pitää yhteiskuntaa yllä, tuottaa jatkuvasti uudelleen modernin kansallisvaltion ja modernin kansalais-subjektin sekä koloniaalisen tilan ja koloniaalisen toisen (Spivak 1999; Baker 2012). Koulutuksen avulla tuotetaan kuvaa sekä ”meistä” että ”muista” (Paasi 1984, 1998), modernista subjektista ja hänen toisestaan, pitäen näin yllä koloniaalista maailmankuvaa. Myös läntisen koulutusjärjestelmän istuttaminen kolonoihin on ollut keino rakentaa ja pitää yllä koloniaalista hallintaa (Baker 2012). Koulukasvatus on siten jo lähtökohtaisesti osa koloniaalista projektia.

Myös normalisaatiota (Foucault 2000, 241–265) voi pitää yhtenä koulutuksen yhteiskunnallisena tehtävänä. Liitän normalisaation sekä koulun kansalaistavaan että työvoimaa luokittelevaan tehtävään. Normalisaatiossa on kyse yhteiskunnallisen hallinnan prosessista, jossa tuotetaan käsitys normaalista ja eroista sekä piirretään raja normaalin ja ulkopuolelle jäävän epänormaalin välille. Tässä prosessissa oppilaat sijoitetaan yhdelle universaalkiksi ajatellulle jatkumolle, joka jakaa heidät normaalien ja epänormaalien kategorioihin (Popkewitz 1998; Foucault 2000, 241–265; universaalista jatkumosta ks. myös Mignolo 2009). Kategorioiden avulla tuotetaan myös ”tietoa” oppilaista ja heidän yhteiskunnan ja työelämän palvelukseen soveltuvista kyvyistään sekä tehdään ennusteita heidän tulevaisuudestaan (Foucault 2000, 248). Samalla epänormaaleiksi tuotetut tulevat yhteiskunnallisen huolen ja normaali-

⁶ Sekä moderniteettiin että moderniin subjektiin liittyy keskeisesti ajatus ajassa tapahtuvasta edistyksestä ja kehityksestä. Ajatus edistyksestä ja kehityksestä on kuitenkin mahdollinen vain, kun se vertautuu johonkin, mikä tuotetaan taantuneeksi tai perässä tulevaksi.

liksi tekevien erityistoimien kohteeksi (Popkewitz 1998). Erojen tuottaminen ja niiden hierarkkinen järjestäminen on siten koulutusjärjestelmän sisään rakennettu ominaisuus.

2.2 Monikulttuurisuuskasvatusta koskevasta tutkimuksesta Suomessa

Monikulttuurisuuskasvatusta koskevan tutkimuksen alku sijoittuu Suomessa 1980- ja 1990-luvun taitteeseen. Monikulttuurisuuskasvatusta koskevan tutkimuksen määrä on tänä aikana kasvanut⁷, mutta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa se ei ole edelleenkään valtavirtaa. Tutkimuksissa on käsitelty kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja kulttuurienvälistä kompetenssia, monikulttuurista identiteettiä, monikulttuuriseksi kutsuttujen koulujen opetusmenetelmiä ja oppisisältöjä, koulun kulttuuria sekä opettajankoulutusta⁸. Väitöskirjatutkimuksissa on käsitelty ainakin rehtoreita, opettajia, oppilaita, opiskelijoita sekä opetuksen menetelmiä ja oppisisältöjä (Westerlund 2002; Pääjoki 2004; Forsman 2006; Paavola 2007; Aerila 2010; Venäläinen 2010)⁹.

Monikulttuurisuuskasvatuksen nimikkeen alla on tehty Suomessa enimmäkseen koulua ja formaalia kasvatusta koskevaa empiiristä ja soveltavaa tutkimusta. Jonkin verran on käyty teoreettista keskustelua siitä, mitä monikulttuurisuuskasvatus sisältää, kenelle se on tarkoitettu ja miten sitä toteutetaan (esim. Holm & Zilliacus 2009; Holm & Londen 2010). Sen sijaan teoreettista keskustelua siitä, millaisiin epistemologisiin oletuksiin käsitys *monikulttuurisuus-kasvatuksesta* ja sen tarpeellisuudesta perustuu ja mihin tällaisella kasvatuksella pyritään, on käyty vähemmän¹⁰. Monikulttuurista koulua tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Kuukka 2009; Venäläinen 2010; Klemme-

⁷ Ks. tarkemmin esim. Matinheikki-Kokko (2001); Räsänen (2005).

⁸ Esim. Räsänen, Jokikokko, Järvelä & Lamminmäki-Kärkkäinen (2002); Räsänen & San (2005); Talib & Lipponen (2008); Talib, Loima, Paavola & Patrikainen (2009); Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne (2011).

⁹ Rehtoreista monikulttuurisessa koulussa ks. Kuukka (2009). Opettajista ks. Talib (1999); Miettinen (2001); Lappalainen (2005); O. Soilamo (2008); Jokikokko (2010). Oppilaista ks. Mikkola (2001); Häggblom (2006); A. Soilamo (2006); Laaksonen (2007); Vánttinen (2009); Saario (2012). Opiskelijoista ks. Korhonen (2002); Teräs (2007). Opetuksen menetelmistä ja oppisisällöistä ks. Westerlund (2002); Pääjoki (2004); Forsman (2006); Paavola (2007); Aerila (2010); Venäläinen (2010).

¹⁰ Keskustelua monikulttuurisuuskasvatuksen epistemologiasta ja päämääristä on käyty esimerkiksi koulutuksen kansallistavaan ja kansalaistavaan tehtävään liittyvistä kysymyksistä (ks. Lappalainen 2006a, 2006b, 2009) sekä interkulttuurisuuteen, interkulttuuriseen kompetenssiin ja interkulttuuriseen kasvatukseen liittyvistä kysymyksistä (ks. Dervin 2010; Lavanchy, Gajardo & Dervin 2011; Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja (2012), Dervin (tulossa a, tulossa b, tulossa c). Monikulttuurisuuden käsitteen problematiikasta maahanmuuttajanaishille suunnatuissa projekteissa ks. Tuori (2007a, 2009) ja nuorisotyössä ks. Honkasalo (2011).

lä ym. 2011) monikulttuurisuuden ja monikulttuurisen koulun käsitteiden yhteyttä maahanmuuttajiin ja ”erilaisiin” kulttuureihin on pidetty usein niin itsestään selvänä, ettei tätä yhteyttä ole pohdittu, eikä monikulttuurisuuden ja monikulttuurisen koulun käsitteitä ole teoreettisesti edes pohdittu.

Kysymys monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen merkityksistä sekä erottelun politiikasta ja erojen hallinnoinnista on problematisoitu lähinnä niissä tutkimuksissa, jotka ovat tarkastelleet monikulttuurisuutta ja interkulttuurisuutta koskevien puhetapojen oletuksia. Näiden tutkimusten tavoitteena on ollut pikemminkin erotteluun liittyvän poliittisuuden analysoiminen kuin sen pohtiminen, miten kulttuurisesti erilaisiksi nimettyjä voitaisiin ymmärtää ja ottaa kasvatuksessa paremmin huomioon. Tähän liittyen on tehty väitöskirjatutkimuksia, jotka ovat käsitelleet ainakin kansalaisuutta, kansallisuutta, etnisyyttä ja sukupuolta nuorten keskuudessa (Harinen 2000; Hautaniemi 2004), kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumista esiopetuksessa (Lappalainen 2006a), luokkahuonekulttuurin rakentumista alkuperäiskansojen näkökulmasta (Keskitalo 2010; Stevenson 2011) sekä rasismia koulussa (Souto 2011) ja lasten ja nuorten keskuudessa (Rastas 2007; Perho 2010). Lisäksi on tarkasteltu monikulttuurisuutta koskevan puheen rakentumista yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (Lepola 2000) ja mediassa (Horsti 2005), maahanmuuttajatyttöjä koskevan huolipuheen rakentumista monikulttuurisessa nuorisotyössä (Honkasalo 2011), monikulttuuristen kohtaamisten politiikkaa ja erojen tuottamista (Davydova 2009; Hammar-Suutari 2009; Tuori 2009; Antikainen 2010), identiteetin politiikkaa (Dervin 2008) sekä etnisten erojen hallinnointia työelämässä (Trux 2010).

Monikulttuuristumista koskevan puheen synty, oletukset ja seuraukset

Monikulttuurisuuskasvatusta¹¹ koskevan tutkimuksen alku Suomessa sijoittuu samaan ajankohtaan, jolloin maahanmuutto Suomeen lisääntyi ja jolloin yhteiskuntapoliittinen (esim. Lepola 2000) ja koulutuspoliittinen keskustelu monikulttuurisuudesta Suomessa käynnistyivät. Monikulttuurisuutta koskevan puheen lähtökohdaksi muodostui se, että suomalainen yhteiskunta oli lisääntyvän maahanmuuton seurauksena monikulttuuristumassa (ks. Lepola

¹¹ Käytän monikulttuurista ja interkulttuurista kasvatusta seuraavissa alaluviissa synonyymeinä. Käsitteiden on nähty syntyvän erilaisissa historiallisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa ja saaneen siten eri aikoina ja eri maissa erilaisia merkityksiä (esim. Coulby 2006; Grant & Portera 2011). Toisaalta on esitetty, että käsitteiden väliset erot ovat käytännössä häipyneet, eikä monikulttuurisen ja interkulttuurisen kasvatuksen erottamisella toisistaan ole nykyisessä tilanteessa välttämättä perusteita (ks. Holm & Zilliacus 2009). Koska kulttuurin käsitteestä on tullut ylikäytetty (ks. Breidenbach & Nyiri 2009, 10) on siitä, mitä ”kulttuurilla” tarkoitetaan, tullut olennaisempaa kuin siitä, millaista alkuosaa (moni-/inter-, tms.) käytetään (Dervin ym. 2012).

2000; Huttunen, Löytty & Rastas 2005; Horsti 2005). Tämän myötä monikulttuurisuustutkimuksesta tuli pitkälti maahanmuuttajia ja maahanmuuttoa käsittelevää tutkimusta. Myös koulujen monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta käsittelevä tutkimus keskittyi maahanmuuttajia koskeviin kysymyksiin¹².

Monikulttuuristumista koskevan puheen implisiittisenä oletuksena on ollut se, että ”ennen” maahanmuuttoa suomalaisuus ja suomalainen yhteiskunta olisivat olleet jollain tavoin yksikulttuurisia ja yhtenäisiä. Monikulttuurisuudeksi ei ole nimetty mitä tahansa suomalaisuuden ja suomalaisen yhteiskunnan sisäisiä eroja, vaan nimenomaan sellaista, mitä on pidetty uutena, erilaisena ja ei-suomalaisena. Suomalaisuutta ei ole nähty myöskään osaksi monikulttuurisuutta, vaan siitä on tullut monikulttuurisuuden vastinpari (Lepola 2000; Löytty 2004, 224; Huttunen, ym. 2005; Tuori 2007a; Antikainen 2010; Honkasalo 2011).

Tällainen suomalaisuuden ja monikulttuurisuuden välinen vastakkainasettelu tuottaa yhdenmukaisen kuvan sekä suomalaisuudesta että sen vastakohdaksi muodostuvasta monikulttuuriseksi nimetystä toisesta. Yhtenäistä suomalaisuutta korostavassa kertomuksessa kansallisvaltion sisäisistä eroista vaietaan. Suomalaiseksi (valta)kulttuuriksi tuotetaan valkoisen, suomenkielisen, keskiluokkaisen, heteroseksuaalisen, ydinperheellisen ja sekulaarin luterilaisen miehen, sekä häneen nähden tasa-arvoiseksi ajatellun naisen, kulttuuri¹³. Yhtenäisyyden kertomus sivuuttaa myös saamelaisen alkuperäisväestön

¹² Tällaisen näkökulman keskeisyyttä voi arvioida kysymällä, missä määrin on tehty monikulttuurisuuskasvatustutkimusta, joka ei jotenkin liity maahanmuuttajiin tai etnisiin tai kielellisiin vähemmistöihin.

¹³ Irni (2009, 180) kuvaa suomalaisuuden historiaa agraarisen Suomen historiaksi, jonka keskiössä on heteroseksuaalinen pari kansakunnan ydinyksikkönä. Heteroseksuaalisen parin keskeisyys toistuu siinä kertomuksessa, jossa suomalaiseksi perheeksi alkaa maaseudun laajojen perhekuntien tai asujaimistojen sijaan rakentua keskiluokkainen ydinperhe (Yesilova 2009). Suomalaisuuden historia sisältää myös kertomuksen miesten rinnalla työhön osallistuvista vahvoista naisista (ks. Markkola 2002). Taloudellisen nousun ja hyvinvointivaltion myötä suomalaisuus on haluttu nähdä yhä enemmän eurooppalaisuudeksi, millä on tehty eroa siihen historiaan, jossa suomalaisuus on sijoitettu rodullisen hierarkian alempiin kategorioihin (Ruuska 2004, 209–212; pohjoismaisista tiedemiehistä rotuopin rakentajina ks. Palmberg 2009). Irnin (2009, 181) mukaan yhteys valkoisuuden ja suomalaisuuden välillä ajatellaan usein niin itsestään selväksi, että se tuotetaan uudelleen jopa niissä teksteissä, jotka pyrkivät kyseenalaistamaan rasisen diskurssin ja suomalaisuuden yksikulttuurisen historian. Hyvinvointivaltion myötä suomalaisuuden kertomus on myös muodostunut kertomukseksi keskiluokkaisesta suomalaisuudesta sekä naisten tasa-arvoisesta asemasta suhteessa miehiin (Mulinari ym. 2009; ks. myös Tuori 2007b; Vuori 2009). Suomalaisuus on ollut aiemmin erityisesti luterilaista (esim. Lempiäinen 2002, 28; Markkola 2002, 89; Lappalainen 2002, 2006b), mutta 1960-luvulta lähtien myös sekularisoituvaa suomalaisuutta (Koski 2001; Poulter 2013), mikä on tuottanut sekularisoituneen luterilaisen suomalaisuuden (Riitaoja, Poulter & Kuusisto 2010) matriisin.

sekä romanien, tataarien, juutalaisten ja ruotsinkielisen vähemmistön historian Suomessa. Heitä ei ole olemassa yhtenäisen suomalaisuuden kertomuksessa eikä myöskään monikulttuuristumisen valtavirtakertomuksessa¹⁴. Monikulttuurisuuden liittäminen viimeisen parinkymmenen vuoden aikaiseen maahanmuuttoon sivuuttaa aiemman maahanmuuton historian, yllirajaisten suhteiden ja kulttuurisen vaihdon merkityksen sekä menneessä että nykyisessä¹⁵. Se tuottaa lisäksi historiattoman kertomuksen, jossa saamelaisia pidetään vain kansallisen vähemmistönä eikä alkuperäisinä asukkaina ja jossa alkupe-
räiseksi kantaväestöksi kutsutaan alueelle myöhemmin muuttaneita, suomalaisiksi nimettyjä ihmisiä, jotka itse asiassa ovatkin maahanmuuttajataustaisia¹⁶.

Käsitys yhtenäisestä suomalaisuudesta perustuu siten hyvin valikoituun, kansallisvaltion ja kansakunnan yhtenäisyyttä korostavaan kertomukseen sekä kertojan etuoikeutettuun positioon osana tätä kertomusta. Samalla yhtenäisen suomalaisuuden kertomus mahdollistaa sen, että myös sen peilikuvaksi tuotettu toinen näyttää yhdenmukaiselta¹⁷. Monikulttuurisuus- ja maahanmuuttodiskurssin keskiössä onkin suomalaisuuteen verrattuna *erityisen erillaiseksi*¹⁸ ajateltu etnistetty (esim. Lappalainen 2006a), uskonnollistettu (Martikainen 2008) ja rodullistettu (Tuori 2007a, 2007b, 2009; Keskinen, Rastas & Tuori 2009b) 'koloniaalinen toinen' (käsitteestä esim. Bhabha 1994).

Suomalaisessa monikulttuurisuuspuheessa monikulttuurisuus on ymmärretty maahanmuuton jälkeistä yhteiskuntaa koskevaksi kysymykseksi¹⁹. Nä-

¹⁴ Joissakin viimeaikaisen maahanmuuton ympärille keskittyvissä monikulttuurisuutta koskevissa teoksissa (esim. Paavola & Talib 2010) käsitellään Suomeen muuttaneiden vähemmistöjen lisäksi myös niin sanottuja vanhoja vähemmistöjä sekä uskonnollisia vähemmistöjä.

¹⁵ Ks. Lehtola (1997); Paasi (1996, 2002); Lehtonen (2004b); Lehtonen & Löytty (2007); Kuokkanen (2007); Tuori (2007a); Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari (2009); Loftsdóttir & Jensen (2012, 8–9).

¹⁶ Maahanmuuttajataustaisuus on käsitteenä hyvin kiistanalainen, sillä se mahdollistaa ihmisten pitämisen esimerkiksi viidennen polven maahanmuuttajina. Tällöin voi kysyä, kuinka kauan ihminen oikeastaan on maahanmuuttaja ja milloin hänestä tulee suomalainen. Käytän maahanmuuttajataustaisuutta tässä tarkoituksellisesti nyrjäyttämään diskurssia, jossa yksien (usein ei-valkoisten) sukupolvisuus muistetaan, mutta jossa joidenkin muiden (usein valkoihoisten, itseään suomalaisiksi kutsuvien) muuttohistoria ja sukupolvisuus sivuutetaan.

¹⁷ Suomalaisuuden representaation muuttumisesta sisäisesti moninaiseksi ei välttämättä seuraisi sitä, että toisen representaatio muuttuisi moninaiseksi. Toiseuden käsitteellistämiseksi kielletään yksilöllisyys. Vaikka "meissä" nähtäisiin eroja, niin niitä, joiden ei nähdä kuuluvan "meihin", pidetään keskenään samanlaisina. (ks. Lempiäinen 2003, 171.)

¹⁸ Irnin (2009, 181) mukaan tutkimukset, jotka toteavat etnisten hierarkioiden pohjalla olevan niiden, joilla on *erilainen* ulkonäkö ja ihonväri suhteessa *suomalaisuuteen*, olettavat huomaamattaan, että suomalaisuus on valkoista.

¹⁹ Monikulttuurisuudella on viitattu sekä demografiseen asiantilaan, eli etnisten vähemmistöjen "läsnäoloon" yhteiskunnassa, siihen, miten uudenlaiseksi nähty monikulttuurinen yhteiskunta tulisi ideologisesti järjestää, sekä siihen, millaisia (esimerkiksi kasvatuksellisia) toimintamalleja tämän järjestyksen tuottamiseksi tarvitaan (Wahlbeck 2003).

kökulma ei ole suomalaista keksintöä, vaan pitkälti ulkomaisista keskusteluista lainattua ja muokattua (Huttunen ym. 2005, 21–22). Viimeaikainen suomalainen julkinen keskustelu monikulttuurisuudesta (Keskinen, Rastas & Tuori 2009a) heijastelee niitä keskusteluja, joita Euroopassa ja läntisiksi kutsutuissa maissa on laajemminkin käyty (ks. Lentin & Titley 2011).

Eurooppalainen maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta koskeva tutkimus ja monikulttuurisuuspuhe ovat syntyneet tilanteessa, jossa kansallisvaltion kuviteltu yhtenäisyys sekä rajojen merkitys kansoja ja kansallisia tiloja jakavana tulivat sotien jälkeisen muuttoliikkeen myötä problematisoiduiksi (ks. Wimmer & Schiller 2002). Aiemmin yhtenäiseksi ajatellun kansallisvaltiotyhteiskunnan nähtiin muuttuvan sinne tulevien koloniaalisten toisten myötä (ks. Hall 2003a). Yhteiskunnan muutosta koskevien käsitysten seurauksena muodostui tarve tunnistaa nämä tulijat sekä heihin liitetty uudenlainen kulttuurinen erilaisuus sekä ottaa se yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten toimien sekä tutkimuksen kohteeksi (ks. Ahmed 2000). Voi ajatella, että monikulttuurisuuspuhe ja -tutkimus rakentuivat keinoksi sekä käsitteellisesti että yhteiskunta- ja väestöpoliittisesti ”ottaa haltuun” se, mitä ei ajateltu vielä tunnettavan. Haltuun ottaminen tehdään vielä tunnistamattoman ja tuntemattoman muukalaisen, ”hervion” (Derrida 1997) tai ”vieraan” (Ahmed 2000) nimeämisellä, häntä koskevan tiedon tuottamisella (Dreyfus & Rabinon 1982, 137; Foucault 1982, 221, 224, 2000, 2010; Miller & Rose 2010, 292) sekä kehittämällä sellaisia monikulttuurisuusprosesseja, jotka saattavat tämän vieraan osaksi yhteiskunnallista elämää ja järjestyksiä (ks. Ahmed 2000, 95–113; Tuori 2009). Erilaisiksi nimetyistä tuli siten kesyttävien (domesticative), ”järjestykseen laittavien” ja kansalaistavien toimien kohteita.

Monikulttuurisuuspolitiikkaa²⁰ ja siihen perustuvia toimintamalleja, kuten monikulttuurisuuskasvatusta, voikin pitää toisen hallinnan välineinä. Tästä näkökulmasta katsottuna monikulttuurisuuskasvatusta koskevan tutkimuksen tehtävänä on vierasta koskevan tiedon tuottaminen ja kategorioihin asettaminen, vierasta normalisoivien ja yhteiskuntaan ”integroivien” prosessien ja toimintamallien kehittäminen, sekä sellaisten käsitteiden (kuten monikulttuurisen identiteetin) luominen, joiden avulla normalisaation ja integraation onnistumista voitaisiin arvioida. Monikulttuurisuuskasvatus tähtää siten vieraan kansalaistamiseen ja integroimiseen²¹ (eksplisiittisesti esim. Talib 2005; Klemelä ym. 2011).

²⁰ Ks. erityisesti maahanmuuttoa, integraatiota ja yhteiskunnallista hallintaa käsittelevä teemanumero (toim. Lippert & Pyykkönen 2012a) lehdessä *Nordic Journal of Ethnicity and Migration Research* 2(1).

²¹ Etymologisesti integraatio tarkoittaa kokonaista ja koskematonta. Se viittaa siihen, että särkynyt kansallinen yhteys tehdään jälleen eheäksi. (ks. Lehtonen 2004a, 262; Lehtonen 2009, 113.) Maahanmuuttajien integroiminen tarkoittaa siten suomalaisuuden tekemistä jäl-

Wimmer & Schiller (2002, 310) toteavat integraation muodostuvan metodologialtaan nationalistisessa maahanmuuttotutkimuksessa yleensä tutkimuksen pääongelmaksi. Samalla oletetaan, että niiden joukossa, jotka luetaan kansakuntaan kuuluviksi, integraatio on jo toteutunut, tai että se ei ole yhtä ongelmallista ja haavoittuvaa (fragile) kuin toisiksi nimettyjen kohdalla (Wimmer & Schiller 2002, 310). Metodologisesta nationalismista kertoo myös se, että vaikka hyvästä integraatiosta on keskusteltu, integraation keskeisyyttä ja tehtävää yhteiskunnallisen hallinnan ja vieraan kesyttämisen keinona ei ole monikulttuurisuuskasvatustutkimuksessa juurikaan problematisoitu. Muutoinkin monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet ja tehtävät (kuten integraatio, kompetenssit) on nähty sekä tutkimuksen että koulutuspolitiikan kentillä samansuuntaisina (joskaan ei välttämättä yhdenmukaisina), mikä kertoo siitä, että kansallisia agendoja ja lojaliteetteja on pidetty tutkimuksen problematisoimattomina lähtökohtina.

Käsitystä monikulttuurisuuden uutuudesta ja sen keskittymistä ei-suomalaisiin toisiin on pyritty muuttamaan sisällyttämällä monikulttuurisuuteen myös vanhoiksi vähemmistöiksi nimettyjä vähemmistöjä (ks. esim. Paavola & Talib 2010). Monikulttuurisuuden käsitteen maahanmuuttajiin viittaavaa merkitystä on pyritty muuttamaan myös sillä, että monikulttuurisuuden on ajateltu sisältävän myös valtakulttuurin. Angloamerikkalaisesta kontekstista (esim. Banks 2001; Nieto 2002) Suomeen kotiutetuissa monikulttuurisuuskasvatuksen teorioissa monikulttuurisuuskasvatusta ei pidetä ainoastaan maahanmuuttajia tai ”etnisiä” ja kielellisiä vähemmistöjä koskevana, vaan myös suomalaista valtakulttuuria edustavia oppilaita koskevana kasvatuksena (ks. esim. Räsänen 2005; Talib 2005; Paavola 2007). Tästä huolimatta monikulttuurisuuden ja ei-suomalaisuuden välinen erottelu ei ole kadonnut. Ajattelutavassa, jossa monikulttuurisuus viittaa moniin, toisistaan erillisiin kansallisiin kulttuureihin, monikulttuurisuuden olemassaolon ehtona on se, että läsnä on ”erilaisuutta”, eli monia kansallisia kulttuureja²². Tämä puolestaan edellyttää eron tekemistä johonkin ”samaan”, jollaiseksi määrittyy valkoinen, keskiluokkainen, sekulaari luterilainen ja heteroseksuaalinen suomalainen valtakulttuuri. Erilaisiksi tuotetaan sekä suomalaiset että ei-suomalaiset toiset, joiden ei katsota kuuluvan suomalaiseen valtakulttuuriin.

Monikulttuurisuuden käsitteen merkitystä on pyritty muuttamaan myös korostamalla suomalaisuuden sekä muiden kansallisten kulttuurien sisäisiä

leen eheäksi ja puhtaaksi. Monikulttuurisuuspoliitikoista hallinnan teknologioina esim. Bezaury & Féron (2012); Lippert & Pyykkönen (2012b); Rajas (2012); Riikonen & Dervin (2012).

²² Jos kulttuuria ajateltaisiin kulttuurisuutena, joka on itsessään moninaista ja jatkuvasti muodostumassa ja joka ei ole rajattavissa erillisiksi kulttuureiksi, saattaisi myös monikulttuurisuuden käsite saada toisenlaisen merkityksen.

yhteiskuntaluokkaperustaisia, alueellisia, sukupuolisia ja katsomuksellisia eroja. Kulttuurierot ymmärretään tässä kuitenkin jo olemassa oleviksi eikä kontekstuaalisesti muodostuviksi. Ajatusta monien erojen samanaikaisuudesta ei ole välttämättä tulkittu niin, että kansalliset, ihonväriin tai etnisyyteen²³, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan ja katsomukseen liittyvät erottelut kiinnittyvät toisiinsa ja osallistuvat toistensa tuottamiseen, jolloin ne itsessään jo horjuttavat (Derrida 1974) toistensa merkityksiä. Tämän seurauksena muiden kuin kansallisuuteen ja etnisyyteen liittyvien erojen tarkasteleminen sekä erojen ja niihin liittyvien alistussuhteiden yhteen kietoutuminen ovat jääneet tutkimuksessa lähinnä reunahuomautuksiksi²⁴ sen sijaan, että intersektionaalisuuden käsite olisi muodostunut tutkimuksen analyttiseksi työkaluksi, jonka avulla olisi tarkasteltu sitä miten suomalaisuutta ja ei-suomalaisuutta sekä toiseutta tuotetaan yhtä aikaa sekä ihonväriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan, katsomukseen ja kyvykkyteen liittyvien erottelujen kautta.

Kulttuurierot kansallisina ja etnisinä eroina

Sekä monikulttuurisuuskasvatusta että interkulttuurista kasvatusta ja interkulttuurisia kompetensseja koskeva tutkimus on usein rakentunut kulttuuristen erojen ympärille (esim. Breidenbach & Nyíri 2009; Dervin ym. 2012). Kulttuurierot on ymmärretty olemassa olevina eikä kontekstuaalisina, relationaalisina ja vuorovaikutuksessa muodostuvina, mikä on johtanut yksinomaan erojen näkemiseen (Dervin 2012). Kulttuurit on ymmärretty staattisiksi ja rajatuiksi, historiaan ja tiettyyn alueeseen jäljitettävissä oleviksi kansallisiksi tai etnisiksi kulttuureiksi (Holliday 2011; Lavancy ym. 2011). Kulttuurien on ajateltu kehittyvän omissa ”säiliöissään” sen sijaan, että niitä olisi käsitteellistetty merkitysjärjestelminä tai suhdekimppuina (Hall 2003b; Lehtonen 2004c, 9–27). Käsite kulttuurista on ollut essentialistinen, olemuksellinen ja rajattuun alueeseen kiinnittyvä (Holliday 2011, ks. myös Beck 2000, 66; Hannerz 2003). Kulttuurierot on otettu annettuina ja ymmärretty luonnollisiksi ja ruumiillisiksi (Holliday 2011; Lavancy ym. 2011).

Kulttuurierojen ymmärtämiseen keskittyvä monikulttuurisuuskasvatuksen tai interkulttuurisuuskasvatuksen näkökulma häivyttää kategorisoinnin, tie-

²³ Etnisyys on sekä populaareissa että tutkimuskeskusteluissa nähty usein ihonväriin, kulttuuriin ja uskontoon liittyvänä erona. Tällöin etnisyyden käsitettä on käytetty etnisenä kategoriana, ulkopuolelta tehtynä luokitteluna, eikä tietyssä tilanteessa itse tuotettuna erona suhteessa johonkin, jolloin kysymys olisi etnisen ryhmän käsitteestä (ks. Huttunen 2005). Silloin, kun viitataan diskursseissa tuotettuun etniseen kategoriaan, käytän etniseksi nimetyn tai ”etnisen” käsitettä.

²⁴ Anthias (2012) on huomauttanut samasta asiasta maahanmuuttotutkimukseen liittyen.

don ja vallan välisen yhteyden. Mulinarin ym. (2009, 5) mukaan kulttuurisen eron käsitettä on käytetty, kun on nimetty, kuvattu ja tutkittu sitä, miten ne, joiden ei katsota olevan eurooppalaisia, valkoisia ja heteroseksuaalisia, ovat erilaisia. Hill Collinsin (2012) mukaan monikulttuurisuus- ja kulttuurieropuheella häivytetään näkyvistä se, että kulttuurieroissa on kyse ”rodullisista” erottelun prosesseista ja hierarkioista. Kun erot otetaan annettuina, jää ottamatta huomioon se, mitä on se ”sama”, johon nähden erilaisuus ja erilainen toinen tuotetaan (Lavancy ym. 2011). Tällöin kansalliset ja etniset kulttuurit sekä niihin kiinnittyvät rodulliset hierarkiat otetaan tutkimuksen problematisoimattomaksi lähtökohdaksi sen sijaan, että niiden tuottaminen ja taustalla oleva tiedonkäsitely tulisivat tutkimuksen kohteiksi itsessään (ks. Wimmer & Schiller 2002, 305–306). Myös tältä osin monikulttuurisuuskasvatusta ja interkulttuurista kasvatusta koskevan tutkimuksen metodologia on ollut nationalistista.

Yksilökeskeiset ja epäpoliittiset lähestymistavat

Monikulttuurisuuskasvatusta koskeva tutkimus on muodostunut pitkälti yksilökeskeisen näkökulman ympärille keskittyen opettajien tai oppilaiden asenteisiin, käsityksiin, tietoihin tai kulttuurisen kohtaamisen taitoihin. Tavoitteena on ollut yksilöiden muuttaminen ja heidän kompetenssiensa kehittäminen, kun taas koulun ja yhteiskunnan rakenteet sekä koulun yhteiskunnalliset tehtävät ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Yksilökeskeisen lähestymistavan korostuminen ei liity ainoastaan suomalaisen monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimukseen. Kysymyksessä on laajempi, kasvatusta, koulutusta ja kasvatustiedettä koskeva muutos, jossa on siirrytty kontekstuaalisesta tarkastelusta kohti yksilökeskeisiä, didaktisia ja psykologisia diskursseja (Simola 1995; 1996, 2004, 2008; Popkewitz 1996, 2000; 2008; Biesta 2010.) Osana koulun depolitisoitumista ja dekontekstualisoitumista koskevaa kehitystä on suomalaista koulukasvatusta koskevissa koulutuspoliittisissa tavoitteissa kansanopetuksen historian aikana siirrytty vähitellen yhä yksilökeskeisempiin osaamistavoitteisiin (esim. Rinne 1987; Simola 1995, 1997). Samalla sen kuvaamisesta, millainen rakenne koulu on, on siirrytty yhä enemmän ohjelmallisiin tavoitteisiin, jossa määritellään sitä, mitä koulun pitäisi olla (Simola 1997, 2004, 2008; Hannus ym. 2010). Tällainen muutos on havaittu kasvatuksessa ja sitä koskevassa tutkimuksessa laajemminkin (Popkewitz 1998, 2008; Simola 2008; Biesta 2010). Yksilökeskeinen ja epäpoliittinen, koulutuksen yhteiskunnallisen kontekstin sivuuttava lähestymistapa (ks. Simola 1995, 1997) ohjaa huomion pois rakenteellisista ehdoista ja epäsymmetrioista. Hallinta siirtyy ulkoisesta pakosta ja kasvatus-tavoitteista oppilaan sisään, itsehallinnaksi ja osaamistavoiteiksi, mikä häi-

vyttää kasvatuksen poliittisuuden ja kasvatukseen liittyvän vallankäytön (Simola 1997).

Kulttuurikompetensseista on tullut keskeisiä sekä monikulttuurisuuskasvatusta koskevassa tutkimuksessa (esim. Dervin 2010; Dervin ym. 2012) että koulutuspolitiikassa (ks. Halinen 2011). Kompetensseja voikin ajatella yhtenä yhteiskunnallisen hallinnan epäsuorana välineenä ja *pehmeänä vallankäyttönä* (soft power, vrt. Foucault 1982). Uusliberaalissa ”vaihdon taloudessa” kompetensseista tulee pääomaa, minkä seurauksena kasvatuksesta tulee kaupankäyntiä opettajan ja oppilaan välillä (ks. Naskali 2010). Kompetenssit muodostuvat sekä yksilölliseksi että kansalliseksi pääomaksi sekä kilpailueduksi globaaleilla työmarkkinoilla ja globaalissa markkinataloudessa (ks. Andreotti 2010a).

Koulutuksen dekonstekstualisoitumisen ja depolitisoitumisen sekä yksilöllisten kompetenssitavoitteiden korostumisen seurauksena jää myös ääneen lausumatta se, mihin kompetensseja tarvitaan (Andreotti 2010a), eli mitä varten viime kädessä kasvatetaan (Biesta 2010). Kun koulutuksen hyvää ja sen päämääriä koskevat eettiset ja poliittiset kysymykset sivuutetaan, koulukasvatuksesta alkaa muodostua pragmaattisiin näkökulmiin nojaavaa tekniikkaa, jota määrittää se, mikä toimii ja mikä ”tieteellisesti” pystytään ”osoittamaan” todeksi (Popkewitz 1996, 2008; Simola 1996; Biesta 2010).

Myös niissä monikulttuurisuuskasvatusta koskevista tutkimuksissa, joissa rakenteellisten epäsymmetrioiden olemassaolo tunnistetaan ja niitä pyritään muuttamaan, tavoitteeksi asetetaan usein yksilöiden muuttaminen rakenteiden näkyväksi tekemisen ja muuttamisen sijaan. Yksilökeskeinen lähestymistapa ohjaa ajattelemaan, että muutoksen mahdollisuutena ja esteenä ovat nimenomaan yksittäisten ihmisten tiedot, taidot, asenteet ja toiminta. Kun epistemologisia, diskursiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia rakenteita (ks. luku 3) ei oteta huomioon, mikä tahansa näyttää mahdolliselta yksilöitä muuttamalla. Läsnä on vahva yksilöiden kehityksen ideaali ja ajatus modernin kansalaissubjektin tekemisestä koulutuksen avulla (ks. Popkewitz 2008). Se luo myös hierarkian ”edistyneiden”, taitavien, kompetenttien ja suvaitsevien sekä ”vähemmän edistyneiden”, ei-kompetenttien ja suvaitsemattomien välille.

Tiedon järjestelmiin ja tiedon rakentamisen logiikoihin ja representaatioihin keskittyvät tutkimukset problematisoivat käsityksen siitä, että yksittäisten ihmisten asenteiden muuttaminen ja erilaisten kompetenssien kehittäminen tuottaisivat yhdenvertaisuutta (tiedonproblemaattisesta näkökulmasta ks. Popkewitz & Lindblad 2000; Lappalainen 2009; Andreotti 2012). Tiedonproblemaattiset tutkimukset kiinnittävätkin sen sijaan huomiota episteemiseen ylivaltaan diskursiivisia ja materiaalisia etuoikeuksia ja epäsymmetrioita ylläpitävinä rakenteina (Santos 2007; Mignolo 2009, vrt. Leonardo 2005). Ne

ohjaavat tarkastelemaan, millainen merkitys koululla ja koulutusjärjestelmällä on eroja, hierarkioita, normalisaatiota ja yhteiskunnallista hallintaa tuottavana sekä kansallisvaltiota ja moderniteettia yllä pitävänä rakenteena.

Monikulttuurisuuskasvatus tasa-arvon ja yhteiskunnan muutoksen välineenä

Monikulttuurisuuskasvatus on nähty koko koulun toimintakulttuuria ohjaavaksi filosofiaksi, jonka tehtävänä on tuottaa kulttuurienvälistä ymmärrystä sekä toisaalta tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta enemmistön ja vähemmistöjen välillä (Banks 2001; Räsänen 2005; Talib 2005; Paavola 2007). Tällöin tavoitteena on yksilöiden muuttamisen ohella erilaisuuden tunnustaminen ja huomioon ottaminen koulun toimintakulttuurissa, minkä ajatellaan lisäävän yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta oppilaiden välillä. Sosiaaliseen, poliittiseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen yhdenvertaisuuteen liittyvät näkökulmat pyrkivät siihen, että vähemmistöillä on yhteiskunnassa ja koulussa yhdenvertainen asema ja mahdollisuudet suhteessa enemmistöön (ns. yhdenvertaisuus-problemaattinen lähestymistapa, ks. Popkewitz & Lindblad 2000; Lappalainen 2009).

Tällainen lähtökohta on ongelmallinen useammallakin tavalla. Ensinnäkin enemmistön ja vähemmistön välinen yhdenvertaisuus ja erilaisuuden tasa-arvo vaatii jo lähtökohtaisesti erojen tuottamista, jotta tasa-arvosta puhuminen tulisi tässä merkityksessä mahdolliseksi. Toiseksi vähemmistöjen yhdenvertaisuutta suhteessa enemmistöön tavoittelevissa näkökulmissa enemmistö muodostaa normatiivin, johon toisia, erilaisiksi nimettyjä, verrataan. Nimeäminen ei vain kuvaa, vaan myös tuottaa sen, mitä se nimeää (Butler 1993, 10; Youdell 2003). Puhe erojen tasa-arvosta tuottaa siten erot aina uudelleen ja asettaa ne normatiiville alistisiksi.

Kolmanneksi samat erottelut ja kategoriat, jotka mahdollistavat mukaan ottamisen, mahdollistavat myös ulkopuolelle jättämisen (Popkewitz 1998; Popkewitz & Lindblad 2000; Lappalainen 2009). Monikulttuuriseksi tai maahanmuuttajaksi nimeäminen mahdollistaa tunnistetuksi ja tunnustetuksi tulemisen samalla, kun se voi tuottaa henkilön tiedon sekä sosiaalisten suhteiden ja koulun rakenteiden tasolla ei-suomalaiseksi. Nimeäminen on poliittista, ja nimetyksi ja tunnustetuksi tuleminen voi tarkoittaa vieraisiin kategorioihin suostumista (Jones 1999; Youdell 2003; King 2009; Valkonen 2009; Andreotti, Ahenakew & Cooper 2012). Kun eron tuottamisen taustalla olevaan tiedonkäsitykseen ei kiinnitetä huomiota, erilaisuuden huomioon ottaminen ja ”kulttuurinen tunnustaminen” eivät välttämättä käänny epistemologiseksi tunnustamiseksi, joka mahdollistaisi monien tiedonkäsitysten rinnakkaisuuden (Santos 2007). Enemmistön ja vähemmistöjen välisen tasa-arvon tavoite

ei ota huomioon sitä, että erot, hierarkiat, toiseus ja ulkopuolelle jättäminen muodostuvat jo tiedon tasolla tuottaen edelleen sosiaalisia ja materiaalisia hierarkioita ja eriarvoisuuksia.

Neljänneksi monikulttuurisuuskasvatukseen sisältyvä tasa-arvon tavoite ei ota myöskään huomioon tasa-arvon tavoitteen ja koulun tehtävien välistä ristiriitaa. Kun koulua rakenteena ei problematisoida, koulu ajatellaan kontekstiksi, jossa tasa-arvon on mahdollista toteutua²⁵. Koulun ajatellaan myös voivan lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa. Koulun yhtenä tehtävänä on kuitenkin tuottaa oppilaiden välille eroja sekä kategorisoida ja asettaa heitä hierarkkiseen järjestykseen. Koulun tehtävänä on myös tuottaa normaalia ja yhteenkuuluvuutta, jonka kääntöpuolena on epänormaali ja ulkopuolelle jättäminen. Erotteluun perustuva mukaan ottaminen tuottaa siten samalla myös ulkopuolelle jätetyn toisen (Popkewitz 1998; Tarc 2005; Andreotti 2012).

2.3 Keskustelu sosiaalisesta, alueellisesta ja koulujen eriytymisestä

Monikulttuurisuuden lisäksi koulua ja yhteiskuntaa koskevassa tutkimuksessa, yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja julkisessa keskustelussa ovat olleet esillä myös sosiaalista eriytymistä koskevat kysymykset. On puhuttu taloudellisten, koulutuksellisten, työllisyyteen, hyvinvointiin ja terveyteen liittyvien erojen kasvusta eri ikäluokissa, sukupuolten välillä ja etnisiksi nimetyissä ryhmissä (esim. Rinne 2001; Palosuo ym. 2007; Taimio 2007; Autio, Eräran-ta & Myllyniemi 2008; Myrskylä 2009; Hotulainen & Lappalainen 2009; Rotko, Aho, Mustonen & Linnanmäki 2011). Ongelmaksi on yhtäältä nähty se, että yhteiskunnan ”parhaiten” ja ”heikoiten” pärjäävien väliset erot ovat kasvaneet niin suuriksi, että ne ovat alkaneet rajata ihmisten elämän ja tulevaisuuden mahdollisuuksia (esim. Ritakallio 2007; Erola 2010, toim.), sekä toisaalta se, että sosiaalisten erojen kasvuun on nähty liittyvän yhteiskunta-, kunta- ja väestöpoliittisia riskejä. Erojen on havaittu olevan yhä enemmän sukupolvien mukana siirtyviä. Tämän seurauksena yhteiskuntaluokan käsite on noussut uudelleen keskusteluun, ja myös luokkatutkimukselle on ollut jälleen yhteiskunnallista tilausta (ks. Skeggs 2004; Tolonen 2008; Erola 2010; Kolbe 2010). Erityisesti koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten määrän kasvu on tuottanut väestöpoliittisen huolen yhteiskunnan tulevaisuudesta (ks. Myrskylä 2011; vrt. Suurpää 2009)²⁶.

²⁵ Tai sitten koulua ei edes tunnista yhteiskunnalliseksi rakenteeksi, jolla on omat tehtävänsä, joita varten se on olemassa.

²⁶ Lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa huolipuheessa ja puuttumisessa on kyse myös laajemmasta yhteiskunnallisesta ilmiöstä, ”riskipuheesta” (ks. Harrikari 2008).

Yhteiskunnan eriarvoistumista on tarkasteltu myös suhteessa alueiden välisten erojen kasvuun. Kysymys ei ole vain ryhmien vaan myös alueiden välisestä eriytymisestä: ryhmien välisellä eriytymisellä on alueellinen ulottuvuus ja alueiden välisillä eroilla sosiaalinen ulottuvuus. Alueelliseen koulutus- ja tulotasoa sekä ammattiasemaa koskevaan sosioekonomiseen (yhteiskuntaluokkaan perustuvaan²⁷) eriytymiseen on liitetty myös niin sanottu etninen eriytyminen erityisesti suurissa kaupungeissa (esim. Riitaoja 2010; Vilkkama 2010, 2011). Asuinalueiden on nähty eriytyvän (valkoihoiseksi ja suomalaisiksi nimetyn) kantaväestön ja korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevan (keski- tai yläluokkaisen) väestön asuttamiin asuinalueisiin sekä maahan muuttaneiden (värillisiksi tai näkyviksi, ei-valkoihoiksi ja ei-suomalaisiksi nimettyjen) etnisten vähemmistöjen ja alemmassa sosioekonomisessa asemassa olevan (työväenluokkaisen tai alaluokkaisen) väestön asuttamiin asuinalueisiin²⁸.

Sosiaaliseen ja alueelliseen eriytymiseen liittyvä huolipuhe

Yhteiskuntaluokkien välisten erojen kasvu ja tasa-arvo sekä alueellisten, yhteiskuntaluokkien välisten ja etnisiksi nimettyjen ryhmien eriytyminen ja tasa-arvo ovat vaikeita käsitteellisiä. Yhtäältä suuret yhteiskuntaluokkaerot

²⁷ Kiinnostus alueellisen ja väestöryhmien välisen eriytymisen tutkimukseen on lisääntynyt Suomessa uudelleen 1990-luvulta alkaen (ks. Tolonen 2008; Erola 2010, toim.; Vilkkama 2011). Yhteiskuntaluokasta puhumista on kuitenkin usein vältelty, sillä sekä yhteiskuntaluokkien että yhteiskuntaluokkia koskevan keskustelun on usein nähty kuuluvan menneisyyteen (Tolonen 2008). Alueellisen erilaistumisen tutkimuksessa on puhuttu yhteiskuntaluokkaa koskevien erojen sijaan sosiaalisista tai sosioekonomista eroista (ks. Kortteinen & Vaattovaara 1999, 133; Vilkkama 2011, 19–25) sekä ylemmistä tai alemmista sosioekonomisista ryhmistä ylä-, keski-, työväenluokkaisten tai alaluokkaisten ryhmien sijaan. Koska sekä tulotasoa ja koulutusta koskevien erojen kasvuun että asuinalueiden eriytymiseen on osoitettu liittyvän myös terveydellisten ja hyvinvointia koskevien erojen kasvua (ks. edellä), on mielestäni perusteltua puhua luokasta. Luokasta puhumista puoltaa myös se, että sekä tulotasoa, koulutusta, terveyttä ja hyvinvointia koskevien erojen että sosioekonomisesti ”huono-osaisen” alueen yhteydessä yhteiskunnallisena huolen aiheena on ollut nimenomaan näiden erojen siirtyminen sukupolvelta toiselle. On puhuttu sosioekonomisesti ”huono-osaisille” asuinalueille mahdollisesti syntyvästä ”köyhyyden kulttuurista” – ks. Kortteinen & Vaattovaara 1999).

²⁸ Luen ihonvärin ja yhteiskuntaluokan yhteyttä kansallisuuden, ihonvärin (”rodun”) ja yhteiskuntaluokan intersektioina, jotka eivät liity pelkästään materiaaliin, vaan myös episteemiin ja diskursiiviin eroihin. Toisin sanoen keskiluokkainen suomalaisuus tuotetaan valkoiseksi, jolloin ei-valkoisuus tulee tuotetuksi paitsi ei-suomalaiseksi myös ei-keskiluokkaiseksi. Tämä episteeminen ja diskursiivinen kategoria ”vastustaa” toisenlaisia ajattelutapoja (sitä, että suomalaisuus ja keskiluokkaisuus voisi olla myös ei-valkoista), toisenlaisia sosiaalisia käytäntöjä (esim. työpaikoilla ja asuinalueilla) sekä toisenlaisia materiaalisia rakenteita (taloudelliset rakenteet, sisään pääsyn mahdollisuudet keskiluokkaiseen työhön ja asuinalueille). Lukutapani on dekonstrukttiivinen eikä olemassa olevia eroja tulkitseva.

tai ylipäättään yhteiskuntaluokkien olemassaolo ovat liberaalin, sosiaalisen tasa-arvon (ks. Varjo 2007, 95) ja yhdenvertaisuuden (ks. Ahonen 2003, 14) näkökulmasta tarkasteltuna ongelmallisia, sillä henkilön koulutukselliseen, taloudelliseen tai terveyteen liittyvään tulevaisuuteen vaikuttaa tällöin se, mihin yhteiskuntaluokkaan hän sattuu syntymään. Ongelmallista on kuitenkin se, jos kaikille yhtä lailla kuuluvan hyvän määrittävää keskiluokkainen normatiivi²⁹. Tutkijoiden katseet ja yhteiskunnallinen huolipuhe sekä ”korjaavat toimenpiteet” ovat usein kohdistuneet työväen- tai alaluokkaisiksi nimettyihin ihmisiin³⁰. Heidät on haluttu ”auttaa” tai ”pelastaa” pois luokasta tai ”vajavaisuudesta” kohti ”parempaa” elämää ja tulevaisuutta. (ks. Spickard 2002; ks. myös Popkewitz 1998; Mulinari ym. 2009)³¹. Tasa-arvon ”kehitykselle” onkin liberaalissa tasa-arvokäsityksessä (ks. Rossi 2010) yleensä yksi suunta; alemmiksi nähdystä kategorioista ylemmiksi nähtyihin päin.

Myös keskustelu asuinalueiden etnisestä ja yhteiskuntaluokkaperustaisesta eriytymisestä sisältää monia problemaattisia oletuksia. Voi kysyä, mistä eriydytään; eriydytäänkö kaupungin keskiarvosta, jostain toivottavasta yhteiskuntaluokkien ja ”etnisyyksien” muodostamasta yhdistelmästä, vai onko kenties kyse erojen syntymisestä tai kasvusta kahden tai useamman ryhmän välillä. Entä kuka eriytyy kenestäkin: eriytyykö työväenluokkainen ja ei-valkoinen väestö keskiluokkaisesta tai yläluokkaisesta valkoisesta väestöstä,

²⁹ Luokka ymmärretään marxilaisessa ja kulttuurintutkimuksellisessa teoretisoinnissa eri tavoin (ks. Beach 2010). Marxilaisessa tutkimuksessa luokka ymmärretään usein materiaaliseksi kysymykseksi ja luokkaerot materiaaliseksi eriarvoisuudeksi. Kulttuurintutkimuksellisen lähtökohta puolestaan tarkastelee luokkaa kulttuurisena konstruktiona, johon liittyy sekä sosiokulttuurisia että materiaalisia kysymyksiä. Se kiinnittää huomiota siihen, kuinka keskiluokkaisuus (keskiluokkaiset arvot, elämäntavat ja maailmankuva) muodostuvat normatiiviksi suhteessa työväenluokkaisuuteen. Luokkaerojen ”poistamista” koskeva puhe saakin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, tarkoitetaanko sillä taloudellisten vai sosiokulttuuristen erojen poistamista. Teorioilla on erilaiset lähtökohdat, minkä vuoksi ne lähestyvät myös tasa-arvoa eri tavoin. (ks. Beach 2010.) Katso myös laajempi keskustelu kulttuurisista, diskursiivisista ja materiaalisista eroista Butlerin (1998) ja Fraserin (1998) välillä.

³⁰ Kaupunkien asuinalueiden eriytymistä koskevan tutkimuksen juuret ovat 1900-luvun alun Chicagon koulukunnan tutkimuksissa (esim. Peach 2005; Vilkkama 2011). Spickard (2002) on kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka Chicagon koulukunnan tutkimukselliset lähtökohdat ovat vaikuttaneet sekä sosiologisen että antropologisen tutkimuksen kehitykseen. Siinä missä antropologia oli aiemmin keskittynyt kaukaisten toisten tutkimukseen, Chicagon koulukunnan myötä myös lähellä asuvista (koloniaalisista) toisista tai ”meikäläisistä” toisenlaisista tuli sekä sosiologisen että antropologisen tutkimuksen kohteita Spickard (2002) käyttää toista (the ”other”) viittaamaan koloniaaliseen tai rodullistettuun toiseen, kun taas toisenlaisella hän viittaa valkoisen länsimaisen väestön sisäisiin toisiin, kuten työväenluokkaan. Chicagon koulukunnan epistemologisista lähtökohdista ks. myös Wimmer & Schiller (2002).

³¹ Voi pohtia, missä määrin keski- tai yläluokkaisen kontekstin vaikutus koulutusta, työtä tai tulotasoa koskeviin valintoihin on ollut yhteiskunnallisen huolen tai tutkijoiden katseen kohteena sekä missä määrin tämä vaikutus on nähty rajoittavana niin, että keski- tai yläluokkainen väestö olisi pyritty ”auttamaan” pois omasta luokastaan.

vai toisin päin – ja keillä on valinnanvapautta sen suhteen, missä asua? Toisinaan eriytyneiksi nimetään niitä alueita, jotka poikkeavat kaikkein eniten valkoisesta keskiluokkaisesta normatiivista. Tällaisia ovat työväenluokkaisiksi tai alaluokkaisiksi sekä ei-valkoiseksi nimetyt väestön asuttamat asuinalueet, joita on hieman erilaisin määritelmin ja kontekstista riippuen kutsuttu lähiöiksi, urbaaneiksi asuinalueiksi tai ghetoiksi. Valkoinen, keski- tai yläluokkainen, eriytynyt asuinalue ei muodostu itsessään ongelmaksi, sillä se muodostaa läntisten yhteiskuntien kaupunkitilassa ”luonnollisen” tai ideaalisen lähtötilanteen, johon ”poikkeavia” alueita ja ihmisiä verrataan. Keski- ja yläluokkaisten asuinalueiden ongelmana pidetään lähinnä sitä, että tällaisten alueiden syntyminen johtaa myös värikkäiden ja työväenluokkaisen, eriytyneen asuinalueen syntyyn (ks. Marcuse 2005; Peach 2005³²).

Toisen normatiivin muodostaa ajatus vapaan valinnan mahdollisuuden ja autonomisten yksilöiden olemassaolosta sekä siitä, keillä tällaisen valinnan mahdollisuuden katsotaan olevan ja mikä ymmärretään vapaaksi valinnaksi (problematiikasta ks. Youdell 2003; Rajander 2010). Oletuksena on, että taloudellisten esteiden puuttuessa *kaikilla* olisi *samanlainen* vapaa valinnanmahdollisuus. Valintoja ei nähdä sidotuiksi, yhteiskuntaluokkaisten, rodullistettujen tai sukupuolittuneiden prosessien rajaamiksi. Tilanteessa, jossa valkoisuus ja keski- tai yläluokkaisuus muodostavat normatiivin, hyväksi ja samalla vapaaksi valinnaksi muodostuu normatiivin mukainen valinta³³.

Siinä missä asuinalueiden sosioekonomista eriytymistä koskevassa keskustelussa huolen aiheena on ollut yhteiskunnan taloudellisen kehityksen vaarantuminen, asuinalueiden ”etnistä” eriytymistä koskevassa keskustelussa huolen aiheena on ollut puolestaan yhteiskunnan yhtenäisyyden särkyminen (ks. Varady 2005; Vilkkama 2011, 15, 21). Yhteiskunnallisen yhtenäisyyden merkitystä korostavan puheen voi ajatella liittyvän siihen, että liberaalin

³² Usein on eroteltu myönteinen ja kielteinen eriytyminen. Vapaaehtoista eriytymistä, kuten ”etnisten enklavien” muodostumista, on pidetty myös myönteisenä asiana, joka lisää asukkaiden yhteenkuuluvuutta ja alueen mahdollisuuksia tarjota tiettyjä, yhteiskunnasta muutoin puuttuvia palveluja asukkailleen. (Marcuse 2005; Peach 2005). Tällä on pyritty ilmeisesti vastaamaan niihin näkemyksiin, jossa etnisten vähemmistöjen, rodullistettujen toisten, eriytyminen valkoisesta kantaväestöstä on nähty lähtökohtaisesti kielteiseksi asiaksi. Kielteisenä eriytymisenä on pidetty lähinnä ei-vapaaehtoista eriytymistä, jolla on tarkoitettu sitä, että keski- tai yläluokkaisen valkoisen väestön tekemät valinnat kaventavat muiden ryhmien valinnanmahdollisuuksia, jolloin muiden ryhmien valinnat eivät itse asiassa ole vapaaehtoisia (Marcuse 2005; Peach 2005). Voi pohtia, miten ”etnisten enklavien” myönteisyyttä ja kielteisyyttä koskevat argumentit toimisivat yhteiskuntaluokkaerojen kohdalla ja miten ne muuttuisivat silloin, kun kohteena olisi keski- ja yläluokkainen tai toisaalta työväenluokkainen asuinalue.

³³ Eli niiden, joilla on taloudelliset mahdollisuudet valita, oletetaan valitsevan valkoisen ja ylä-/keskiluokkaisen asuinalueen. Tässä diskursussissa toisenlaiset valinnat ovat poikkeus normatiivista, ja niille täytyy esittää hyviä perusteluja.

yhteiskuntakäsityksen keskeisen perustan, yhteisen julkisen elämänpiirin, kokemusmaailman ja keskusteluyhteyden, katsotaan särkevän (esim. Fraser 1995). Asuinalueiden eriytymistä koskevan huolen voi ajatella liittyvän myös siihen, ettei kyse ole vain yhteiskunnan diskursiivisen tilan eriytymisestä, vaan myös fyysiseen kaupunkitilaan ulottuvasta eriytymisestä. Kaupunkitilan ”etnisen” eriytymisen ajatellaan johtavan ihmisryhmien välisen fyysisen vuorovaikutuksen vähentymiseen sekä siihen, että asuinalueille syntyy omat kulttuuriset järjestyksensä.

Tällainen huolenaihe liittyy yhteisöä, vuorovaikutusta ja paikkaa koskeviin käsityksiin ja niiden väliseen yhteyteen (Massey 2003). Yhteiskunnallisen yhtenäisyyden idea perustuu sellaiseen yhteisöllisyyden ajatukseen, jossa yhteisön ajatellaan muodostuvan nimenomaan kasvoista kasvoihin tapahtuvan, ”autenttiseksi”, välittömäksi ja suoraksi ajattelun kohtaamisen ja kommunikaation kautta (Young 1990). Ajatus kasvoista kasvoihin tapahtuvasta kohtaamisesta liittyy puolestaan läheisesti sellaiseen yhteisökäsitykseen, jossa yhteisö ajatellaan nimenomaan fyysiseen sijaintiin ja paikkaan kiinnittyväksi yhteisöksi (Young 1990). Kansakunta on usein mielletty juuri tällaiseksi paikkaan kiinnittyväksi yhteisöksi (ks. Massey 2008a, 27–28, 2008c, 123–125). Sellaisen yhteisökäsityksen näkökulmasta, joka korostaa paikan ja yhteisön välistä tiivistä yhteyttä, fyysisen etäisyyden kasvamisen ajatellaan tuottavan ongelmia sekä ”autenttiselle” kohtaamiselle, paikan ”olemassaololle” että paikkaan kiinnittyvälle yhteisöllisyydelle (Young 1990). Fyysisen kaupunkitilan eriytymisen ajatellaan siten johtavan paikkaan kiinnittyvien yhteisöjen, kuten kansakunnan, särkeymiseen.

Vilkaman (2011, 15) mukaan yhteiskunnan yhtenäisyyttä korostava näkökanta on yleistynyt eurooppalaisessa julkisessa ja poliittisessa keskustelussa 2000-luvun alussa erityisesti New Yorkin, Madridin ja Lontoon terrori-iskujen sekä Ranskan, Britannian ja Ruotsin maahanmuuttajavaltaisiksi lähiöiksi nimetyissä lähiöissä puhjenneiden levottomuuksien jälkeen. Maahanmuuttajiksi nimettyjen uskotaan muodostavan yhteiskunnan sisälle omia rinnakkaisia tilojaan, joissa ei ole enää yhteyttä valtaväestöön ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tämän seurauksena *maan* kielen, kulttuurin ja toimintatapojen oppimisen uskotaan hidastuvan ja työllistymisen vaikeutuvan sekä taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kiinnittymisen ympäröivään yhteiskuntaan heikentyvän. (ks. Vilkama 2011, 15.)

Ajatusta maahanmuuttajiksi nimettyjen etnistettyjen/rodullistettujen³⁴ vähemmistöjen muodostamista asuinalueista ja siihen liitetystä huolenaiheista voi lukea myös pelkona, joka liittyy vieraan, kolonialisen toisen, läsnäoloon

³⁴ Käytän etnistettyä ja rodullistettua yhdessä tuodakseni esille sen, kuinka etnisyysspuheessa on usein kyse rodullisten kategorioiden tuottamisesta uudelleen.

eurooppalaisissa metropolikaupungeissa (Ahmed 2000; Santos 2007). Robins (1991) toteaa, että

siinä missä Eurooppa kohtasi ennen Afrikan ja Aasian kulttuurit valtaisan etäisyyden päästä, nyt "Toinen" löytyykin läntisten suurkaupunkien sydämistä. Eräänlaisena käänteisenä invaasiona periferia on soluttautunut kolonialismin ytimeen. Ajan ja paikan tarjoamat pehmentävät suodattimet ovat kadonneet, ja "vieraan" ja "eksoottisen" kanssa joudutaan kasvokkain välittömästi. (Robins 1991, 25, suom. J. Koivisto artikkelissa Massey 2003, 57–58.)

Santos (2007) analysoi reaktioita, joita aiemmin kolonioissa asuvan ja liikkuvuudeltaan rajatun koloniaalisen toisen siirtyminen moderniteetin maantieteelliselle alueelle ja sen metropolikeskuksiin aiheuttaa läntisessä subjektissa. Hän kuvaa näitä reaktioita koloniaalisen toisen ja kolonisoijan metaforien sekä koloniaalisten tilojen paluuna. Koloniaalisen paluuta koskevassa diskurssissa tiedottomuuden ja laittomuuden tyysijoiiksi miellettyistä kolonioista tulevan toisen katsotaan "tunkeutuvan" tiedon, lain ja järjestyksen tyysijaksi nähtyyn moderniteetin tilaan. Toinen ylittää rajan, jonka tarkoituksena on erottaa moderniteetin ja kolonioiden maantieteelliset ja epistemologiset tilat³⁵ toisistaan.

Santosin (2007) analyysin pohjalta "maahanmuuttajavaltaisten lähiöiden" eriytymistä koskevaa huolipuhetta on mahdollista lukea koloniaalisena diskurssina, heijastumana niistä tunnoista, joita koloniaalisen toisen asettuminen metropolikaupunkeihin läntisessä subjektissa aiheuttaa. Moderniteetin ja modernin subjektin näkökulmasta koloniaalinen toinen on tunkeutunut maantieteellisen ja epistemologisen rajan "väärälle puolen" haastaen läntisen subjektin, kolonisoijan, aseman koloniaalisen toisen määrittelijänä sekä hänen liikkumisensa rajojen asettajana (Santos 2007, 6). Koloniaalisen toisen tulon myötä myös hänen "valtakuntansa" laittomuus³⁶ ja järjettömyys uhkaavat asettua rajan "tälle puolen", eli läntisiin metropolikeskuksiin. Läntinen subjekti pelkää, että läntisen yhteiskunnan ja metropolikeskusten sisälle syntyy kolonioita, joissa modernin yhteiskunnan tieto, ihmisyyys, ihmisten välinen

³⁵ Moderniteetin ja kolonioiden välisessä rajanvedossa moderniteetti tuotetaan tilaksi, jossa sijaitsevat tieto, totuus, laki, järki, yhteiskunnan järjestykset sekä "täysi" ihmisyyys, ja jossa voidaan käydä keskustelua tieteellisen ja ei-tieteellisen, totuuden ja valheen, toden ja epätoden sekä laillisen ja lainvastaisen välillä. Tässä tilassa katsotaan pätevän säätelyn ja vapautumisen (regulation/emancipation) välisen jännitteen. Sen sijaan koloniaalinen tila tuotetaan tilaksi, jossa sijaitsevat tiedottomuus, järjettömyys, totuudettomuus, laittomuus ja "ali-ihmisyyys", ja jossa toden ja epätoden, laillisen ja lainvastaisen sekä järjellisen ja järjettömän väliset jaot eivät ole siksi keskusteltavissa. Tässä tilassa katsotaan pätevän anastamisen ja väkivallan (appropriation/violence) välisen jännitteen. (Santos 2007, 1–6).

³⁶ Laittomuus viittaa tilaan, jossa ei ole lakia (engl. a-legal tai non-legal). Laillinen (legal) ja lainvastainen (illegal) ovat mahdollisia vain tilassa, jossa on olemassa laki.

laki ja yhteiskunnalliset instituutiot eivät ole enää läsnä, vaan joista tulee laittomuuden, anastamisen ja väkivallan tyyssijoja.

Koulujen eriytyminen

Sosiaalisen ja alueellisen eriytymisen lisäksi myös koulujen välisten erojen on havaittu kasvavan. Monien muiden maiden tavoin (esim. Gewirtz, Ball & Bowe 1995; Gramberg 1998; Bunar 2001; Burgess, Wilson & Lupton 2005; Schindler Rangvid 2007; Reay, Grozier & James 2011) myös suomalaiset koulut eriytyvät kielellisesti, yhteiskuntaluokkaperustaisesti sekä oppimistuloksiltaan toisistaan (esim. Seppänen 2006; Riitaoja 2010; Bernelius 2011; Poikolainen 2011, Kosunen 2012). Yhteiskunnassa laajemmin ilmenevien sosiaalisten erojen kasvu sekä asuinalueiden kielellinen ja yhteiskuntaluokkaperustainen eriytyminen siirtyvät siten koulujen välisiin eroihin (esim. Seppänen 2006; Riitaoja 2010).

Olen aiemmassa julkaisussani tarkastellut vieraskielisten³⁷ (ei suomen-, ruotsin- eikä saamenkielisten) lasten osuutta Helsingin asuinalueiden sekä peruskoulujen kielitilastoissa (Riitaoja 2010). Tutkimukseni mukaan kielelliset erot Helsingissä ovat nuorten ikäluokkien keskuudessa suurempia kuin koko Helsingin väestön keskuudessa (liite 1, kuvat 1 ja 2). Vieraskielisten lasten määrä on korkeampi rautatie- tai metrolinjojen varrella sijaitsevilla tiheästi rakennetuilla kerrostaloalueilla. Sen sijaan omakotitaloalueilla vieraskielisten lasten osuus on huomattavasti pienempi. (Riitaoja 2010, 142.) Asuinalueiden väliset kielelliset erot seurailevat kaupungin asuntokantaan liittyviä sosioekonomisia eroja (ks. Vilkama 2010).

³⁷ Vaikka vieraskielisyydessä on periaatteessa kyse kielestä, niin käytännössä käsitys kielestä ja kansalaisuudesta yhdistyvät toisiinsa, jolloin ”vieraskielinen” alkaa merkitä myös ei-suomalaisuutta, ulkopuolisuutta ja vierautta (ks. Palmu 2002). Tilastoitavaa kieltä kutsutaan äidinkieliä ja näitä kieliä voi olla vain yksi (joskin äidinkieltä voi väestötietojärjestelmään tehtävällä ilmoituksella muuttaa). Käsite äidinkieli on ongelmallinen siksi, että uusintaa käsityksen *äidin kielestä* ensimmäisenä kielenä sekä oletuksen yhdestä ensimmäisestä, vahvimasta tai parhaiten taidetusta kielestä. Puhe äidinkielestä ja isänmaasta uusintaa myös heteronormatiivisen perherakenteen ja pitää yllä käsitystä sukupuolittain eriytyneistä tehtävistä (”äidinkieli” ja ”isänmaa”) kansakunnan uusintamisessa (ks. Palmu 2002). Koska Suomessa ei tilastoida etnisyyttä, on tilastoihin merkittyä äidinkieltä käytetty suomalaisessa etnistä eriytymistä koskevassa tutkimuksessa keinona erottaa kantaväestöksi ja etniseksi vähemmistöiksi tai maahanmuuttajataustaisiksi nimetyt henkilöt toisistaan. Kielen ja etnisyyden rinnastaminen on kuitenkin ongelmallista, sillä kyse on käsitteellisesti erilaisista asioista. (ks. Riitaoja 2010.) Rinnastus pitää myös helposti yllä käsitystä etnisyydestä ulkoa päin tuotettuna kategoriana (Huttunen 2005). Myös koulun rakenteissa oppilaan tilastoihin merkitty äidinkieli säätelee sitä, opiskeleeko hän suomea äidinkielenä vai toisena kielenä, mikä sekä epistemologisesti, sosiaalisesti ja rakenteellisesti sulkee hänet suomalaisuuden ulkopuolelle.

Kielelliset erot ovat koulujen välillä suurempia kuin nuorten ikäluokkien kielelliset erot asuinalueiden välillä (liite 1, kuva 3 sekä taulukot 1–3). Asuinalueen kielirakenne vastaa pitkälti koulun kielellistä rakennetta. Eniten vieraskielisiä oppilaita on siten niissä kouluissa, joiden alueella asuu vieraskielistä väestöä keskimääräistä enemmän.

Vapaan kouluvalintapolitiikan mahdollistamien kouluvalintojen³⁸ seurauksena koulujen väliset erot kasvavat kuitenkin asuinalueita suuremmiksi (Riita-
oja 2010). Tilanteessa, jossa koulut kilpailevat oppilaistaan ja oppilaat kouluista, on molempien joukossa aina voittajia ja häviäjiä. Seppänen (2006) tutkimuksen mukaan voittajina ovat usein kaupungin keskustassa sijaitsevat koulut, entiset oppikoulut, joihin hakeudutaan ympäri kaupunkia. Sen sijaan monien lähiöiksi nimettyjen alueiden kouluista hakeudutaan pois. Näiden välille³⁹ muodostuu kouluja, joihin sekä haetaan kaupungin laidoilta että joista myös haetaan kohti keskustan kouluja (ks. Seppänen 2006). Kouluvalintapolitiikka siten suurentaa koulujen välisiä kielellisiä ja sosioekonomisia eroja (Seppänen 2006; Riita-
oja 2010).

Kaupungin kouluissa on keskimäärin enemmän vieraskielisiä oppilaita kuin yksityisissä sopimuskouluissa (joilla on oma oppilaaksiottoalue) ja yksityisissä kouluissa (joilla ei ole omaa oppilaaksiottoaluetta) (liite 1, taulukko 4). Yksityiskoulujen joukossa on kuitenkin kouluja, joissa vieraskielisten oppilaiden osuus nousee selvästi yli 50 prosentin (Riita-
oja 2010). Miksi näistä yksityiskouluista ei puhuta maahanmuuttajakouluja koskevassa julkisessa keskustelussa maahanmuuttajavaltaisina kouluina, vaan kansainvälisinä kouluina tai erityistehtävää täyttävinä kouluina, jos kuitenkin suurin osa siellä opiskelevista lapsista on maahanmuuttajia? Tämä liittyy nähdäkseni siihen, että ”maahanmuuttajalla” viitataan nimenomaan ei-valkoiseksi, ei-suomalaiseksi ja ei-keskiluokkaiseksi tuotettuun rodullistettuun toiseen. Se, että kansainvälisten tai erikoistehtävää täyttävien koulujen oppilaat ovat usein tosiasiallisesti maahanmuuttajia, ei tee heistä mentaalisissa rakenteissa maahanmuuttajia. Vaikka suomalaiset yksityiskoulut ovat pääosin ilmaisia, oppilaat valikoituvat: sisäänpääsy perustuu keskiarvoon tai soveltuvuuskokeisiin.

³⁸ Kouluvalintapolitiikan ideana on, että koulut voivat erikoistua ja kilpailla oppilaistaan ja oppilaat ja perheet voivat puolestaan valita itselleen sopivan koulun (Seppänen 2006). Vaikka kaupungissa on ollut koko peruskoulun ajan joitakin erityistehtävän saaneita kouluja, niin koulujen erikoistuminen ja niiden välinen kilpailu tuli Suomeen laajemmin vasta 2000-luvun taitteessa, jolloin koululakia muutettiin ja koulupiirijaosta luovuttiin. Koulupiirien aikaan oppilaan koulu määräytyi hänen asuinalueensa perusteella. (Seppänen 2006.) Helsingin kaupungin kouluissa on vuodesta 2003 alkaen ollut koulupiirien sijaan oppilaaksiottoalueita sekä lähikouluperiaate, jonka mukaisesti jokaiselle oppilaalle taataan paikka lähikoulussaan, mutta samalla oppilaat voivat myös hakea muihin kouluihin.

³⁹ Nämä koulut sijoittuvat sekä maantieteelliseltä sijainniltaan, käsitteellisesti että oppilasvirroiltaan ”suositusten” ja ”torjuttujen” koulujen välille.

Oppilaitaan valikoivat koulut muodostuvat mielikuvissa (ja myös sosiaalisissa ja materiaalisissa rakenteissa) keskiluokkaisiksi tai yläluokkaisiksi, arvostetuiksi, suosituiksi, kilpailuiksi sekä lahjakkaiden, osaavien ja motivoituneiden lasten kouluiksi (Seppänen 2006; Poikolainen 2011; Kosunen 2012)⁴⁰. Erityistehtävää täyttävän yksityiskoulun ja kansainvälisen koulun kategoriat on siten mentaalisissa rakenteissa varattu valkoiselle ja keskiluokkaiselle, modernin yhteiskunnan ja globaalin maailman ”tulevaisuuden toivoille” (keskiluokasta, valkoisuudesta ja globaalista kansalaisuudesta ks. Lappalainen & Rajander 2005; Rajander 2010; Rajander & Lappalainen 2010; kouluista ja eliitistä ks. Kosunen 2012). Etnistetyn/rodullistetun ja ei-keskiluokkaisen väestön kouluksi puolestaan tuotetaan maahanmuuttajakoulu, jossa ei-valkoiseksi, ei-keskiluokkaisiksi, lokaaliseksi sekä vaikeasti koulutettaviksi, oppiviksi tai koulun järjestyksiin sopeutuviksi (Youdell 2003, 2006) nimettyjen oppilaiden ajatellaan opiskelevan⁴¹.

Koulu yhteiskunnallisen huolen kohteena ja ongelmien ratkaisijana

Yhteiskunnan sosiaalista eriytymistä koskevissa havainnoissa ja niitä seuraavassa yhteiskunta- ja väestöpoliittisessa huolipuheessa koulu on esitetty usein kontekstiksi, jonka toivotaan tuottavan ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin. Erityisesti näin on ollut niiden erojen osalta, jotka koskettavat nuoria ikäluokkia. Butler & Hamnett (2007, 1161) esittävät, että

[k]oulukasvatus on joko kaikkein tai lähes keskeisin niistä toimintaperiaatteista [policies], jotka edistävät suurempaa sosiaalista integraatiota, sosiaalista liikkuvuutta sekä kansallista kilpailukykyä ja jotka vähentävät sosiaalista ulkopuolelle sulkemista [exclusion]. (suom. A-L Riitaoja)

⁴⁰ Tässä voi nähdä yhteyden rinnakkaiskoulujärjestelmää puoltavaan diskurssiin, jossa keskiluokkaisuuden, lahjakkuuden ja motivoituneisuuden sekä toisaalta työväenluokkaisuuden, lahjattomuuden ja heikomman opiskelumotivaation ajatellaan liittyvän yhteen, jonka vuoksi ylä- ja keskiluokalle sekä työväenluokalle tulisi olla erilliset koulut (ks. Ahonen 2003). Yhteiskuntaluokkaeroja korostaa myös diskurssi, jossa keskiluokkaisia vanhempia pidetään lastensa koulunkäynnistä kiinnostuneina ja lastensa koulunkäyntiä tukevana kun taas työväenluokkaisia vanhempia ei pidetä lastensa koulunkäynnistä kiinnostuneina eikä heidän myöskään ajatella tukevan lapsiaan siinä. Voi ajatella, että nämä diskurssit ovat saaneet uuden muotonsa siinä keskustelussa, jossa korostetaan lähikoulun ja oppilaitaan valikoivan koulun oppilaspuhjan välisiä eroja.

⁴¹ Valkoisuuden ja keskiluokkaisuuden välistä yhteyttä voi ajatella myös rodullistettuna diskurssina, jossa ei-valkoiseen ja ei-keskiluokkaiseen oppilaaseen liitetyt puutteet tai vajavaisuudet eivät juonnu ainoastaan yhteiskuntaluokkaeroja koskevasta diskurssista, vaan jossa erojen ajatellaan johtuvan kolonialisen toisen ominaisuuksista, kuten traditionaalisuudesta, epärationaalisuudesta, järjestömyydestä, ”ali-ihmisyydestä” sekä modernin tai globaalin kansalaisen hyveiden puuttumisesta, ks. Santos 2007; Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009; Mignolo 2009).

Koulun tehtäväksi asetetaan siten niistä tehtävistä huolehtiminen, joita pidetään yhteiskunnan yhtenäisyyden ja jatkuvuuden, luokka-asemissa tapahtuvan (ylöspäin suuntautuvan) liikkumisen sekä ”kansallisen kilpailukyvyn” kannalta keskeisinä.

Myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa koulun tehtäväksi asetetaan sosiaalisten erojen kaventaminen, inklusio, syrjäytymisen tunnistaminen ja ehkäiseminen. Nämä tavoitteet löytyvät sekä viimeisimmästä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta (*Koulutus ja tutkimus...* 2012) että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen perustana toimivasta tuntijakotyöryhmän ehdotuksesta (*Tulevaisuuden perusopetus...* 2012). Samalla monet koulua koskevat, 1980-luvun lopulta alkaen tehdyt uudistukset (esim. Hilpelä 2001; Ahonen 2003; Varjo 2007), kuten koulujen erikoistuminen ja kilpailu, ovat itse asiassa sallineet tai jopa tukeneet tosiasiallisten erojen kasvamista (esim. Rinne 2001; Kivirauma 2001; Seppänen 2006; Riitaoja 2010). On myös esitetty, että koulun tehtävästä on tullut lähinnä välineellinen, jolloin koulun tulee palvella yhteiskuntaa ja vastata niihin tarpeisiin, joita kulloisellakin hetkellä pidetään tarpeellisinä (Rinne 1987; Simola 1997). Koulutuksen problematisoimattomaksi tehtäväksi on tullut globaalin markkinatalouden maailmaan ja -kansalaisuuteen kasvattaminen, mutta samalla myös niistä kielteisistä seurauksista huolehtiminen, joita globaalin markkinatalouden rakenteet itsessään tuottavat (ks. Andreotti 2010a). Toisin sanoen koulun yhteiskuntavastuullista tehtävää vaadittaessa koulun halutaan itse asiassa ratkaisevan ongelmia, jotka syntyvät globaalin ja kansallisen ”kehityksen” ja menestyksen ”sivutuotteina”. Kertomusta siitä, miten maailman ”pitäisi olla”, eli ideologia, joka mahdollistaa erojen syntymisen, ei kuitenkaan problematisoida. Koulun tehtävänä on siten uuden erinomaisuuden tarinan (Simola 2001; ks. myös Ball 2001) kääntöpuolien paikkaaminen.

3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pohjautuu jälkikolonialisiin ja jälkistrukturalistisiin teoretisointeihin. Näissä keskusteluissa on tarkasteltu sitä, miten todellisuutta kielen avulla tuotetaan⁴² sekä miten tieto ja tietäminen, erot, kategoriat, hierarkiat sekä subjektipositiot ja toiseudet rakentuvat. Näille keskusteluille yhteisinä näen kiinnostuksen kieleen, representaatioihin, valtaan, tietoon ja subjektiviteettiin liittyviin kysymyksiin sekä kiinnostuksen näitä sääteleviin diskursiivisiin ja materiaalsiin ehtoihin.

Tässä luvussa avaan erottelun ja siihen liittyvän kategorisoinnin ja hierarkisoinnin sekä toiseuden rakentumisen problematiikkaa siten kuin ymmärrän niiden jälkikolonialisissa, jälkistrukturalistisissa sekä feministisissä teoretisoinneissa⁴³ rakentuvan. Näiden lisäksi avaan normalisaation, epäsymmetrisen suhteen ja siihen liittyvien subjekti- ja objektipositoiden, subjektiviteetin, moderniteetin ja koloniaalisen käsitteitä, joiden kautta teen toiseuden käsitettä ymmärrettäväksi. Avaan myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteitä. Syvennän esittelemiäni käsitteitä analyysiluvuissa, joissa esittelen myös apukäsitteitä analyysini tueksi.

⁴² Käytän tässä tutkimuksessa sekä verbiä ”tuottaa” (tuotetaan, tuotettiin) että ”tulla tuotetuksi” (tulee/tuli tuotetuksi). Ilmaisua ”ero tuotetaan” on passiivi, joka viittaa epämääräiseen subjektiin tekemisen takana. Samalla se viittaa tarkoitukselliseen eron tai toiseuden tuottamiseen. ”Tulla tuotetuksi” taas viittaa tekemiseen, joka ei välttämättä ole tarkoituksellista, vaan joka tulee tiettyssä diskurssissa tehdyksi tiedostamatta, tarkoittamatta tai väistämättä. Tässä tuottaminen ja toimijuus ymmärretään diskurssin mahdollistamiksi ja rajaamiksi, eli sidotuiksi. Nämä eivät ole toisensa poissulkevia näkökulmia.

⁴³ On vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, pyrkiä jotenkin kattavasti kuvaamaan sitä tutkimusta, jota jälkikolonialisen, jälkistrukturalistisen ja näihin liittyvän feministisen tutkimuksen piirissä on tehty, sillä nämä tutkimusperinteet ovat usein sisäisesti yhtä moninaisia kuin toisinaan niiden vastakohtaksi esitetyt tutkimusperinteetkin. Tällaisen kuvauksen esitys vaatisi oman tutkimuksensa. Kuten Adams St. Pierre (2000) toteaa, tutkimus joka pyrkii purkamaan kategorisointeja ja mahdollistamaan toisenlaisia ajattelun mahdollisuuksia, vastustaa myös itsessään tiukkoihin kategorioihin perustuvia määrittelyjä. Erityisesti seuraavat tutkijat ja tutkimukset ovat kuitenkin inspiroineet työtäni: Spivak (1988b, 1999, 2004; ks. myös Rojola ym. 2000; Sharpe & Spivak 2002); Derrida (1974, 1997); Foucault (2000, 2010); Butler (1993, 2006); Bhabha (1994); Popkewitz (1998, 2008; ks. myös Popkewitz & Fendler 1999; Popkewitz & Lindblad 2000); Mignolo (2002a, 2002b, 2009); Ahmed (2000); Youdell (2003, 2006, 2011); Lather (2003); Maldonado-Torres (2004); Kuortti (2007b); Santos (2007); Tuori (2009); Keskinen ym. (2009, toim.); King (2009); Todd (2009); Andreotti & Souza (2008); Andreotti (2010a, 2011a, 2011b, 2012; Andreotti ym. 2012); Gordon; Komulainen & Lempiäinen 2002 (toim.); Lappalainen & Rajander (2005); Lappalainen (2006a, 2009); Honkasalo (2011) ja Rajander (2011).

3.1 Ero ja toiseus

Erojen *rakentumisella* tarkoitan sitä, että eroissa ei ole kyse mistään ennalta määrätystä, ”luonnollisista” tai pysyvistä ominaisuuksista. Eroja ei ole olemassa ennen kuin ne *tehdään*, eli ne ovat diskursiivisesti tuotettuja. Se, mikä merkityksellistyy eroksi tai toiseudeksi, riippuu kontekstista. Eron tekeminen on relationaalista, sillä ero voi muodostua vain suhteessa johonkin yhtenäiseksi nähtyyn. Samalla tavoin toisesta voi tulla toinen vain suhteessa itsen tai ensimmäisyyteen, sekä toisin päin (Löytty 2005, 166). Mikäli konteksti muuttuu ja vastakohtaparin yksi pää purkautuu, samalla purkautuu myös toinen pää.

Hierarkkisten erojen muodostuminen

Eron *tekeminen* viittaa prosessiin, jossa ”elämän runsautta” (Huttunen 2005, 128) luokitellaan erillisiksi nähtyihin kategorioihin. Tiedonkäsitys säätelee sitä, mikä muodostuu (”nähdään”) eroksi sekä mihin samaan nähden ero tehdään. Luokiteltaessa jotkut erot korostuvat ja tulevat merkityksellisiksi samalla kun jotkut muut mahdolliset erot sivuutetaan. Eron tekeminen vaatii sekä pelkistämistä että korostamista, jotta on mahdollista muodostaa sisäisesti riittävän yhtenäiseksi ja toisiinsa nähden riittävän erilaisiksi nähtyjä kategorioita. Määrittelemättömistä tai luokittelemattomista eroista tulee siten kategorisia eroja tai kategorista erilaisuutta (ks. Rossi 2010). Näihin puolestaan liittyy kategorisia yleistyksiä, joita käytetään ryhmää selittävänä tekijänä (ks. Lahelma 2009). Kategoristen yleistysten taustalla on usein oletus jostain perustavanlaatuisesta ja usein luonnollisesta erosta.

Kategorisointi edellyttää erojen normalisointia ja universalisointia (Foucault 2000). Se perustuu tiedonkäsitykseen, jonka pohjalta elämän moninaisuuden oletetaan olevan siinä määrin yhteismitallista, että se on järjestettävissä universaaliksi ajattelulle jatkumolle ja kategorioihin, jotka kuvaavat jotain oleellista niihin luokitellusta elämän moninaisuudesta (kategoriat tiedon tuottamisen perusteina). Lisäksi oletetaan, että kategorioiden arvojärjestys suhteessa toisiinsa on mahdollista määrittää. (ks. Popkewitz 1998; Foucault 2000, 2010.) Kategorisoinnin prosessissa käytetään valtaa sen määrittämiseen, millaiset asiat ja ominaisuudet tai erot muodostuvat normaaleiksi ja mikä puolestaan muodostuu normaalin ulkopuolelle jääväksi epänormaaliksi ja normaalille alisteiseksi (Foucault 1991, 1998, 2000).

Vaikka kategoriat saattavat näyttää ”luonnollisilta”, itsenäisiltä ja pysyvilä, ne eivät kuitenkaan ole sitä. Kategorioihin sisältyy merkkejä muista kategorioista. Kategoriat ovat kielellisiä konstruktioita, jotka voivat olla olemassa vain suhteessa toisiin kategorioihin, joiden kautta ne saavat merkityksensä

(Derrida 1974). Tässä piilee myös kategorioiden horjuvuus. Se, mikä näyttää ensin yhtenäiseltä tai joka määrittäyty normaaliksi, voikin tarkemmin katsottuna paljastua hyvin erityiseksi tapaukseksi ja siten hyvin ohuin ja horjuvin perustein tehdyksi yleistykseksi (Derrida 1974).

Myös interkulttuurisuuden tutkimuksessa on problematisoitu erityisesti sosiaalisten kategorioiden yhtenäisyyttä, pysyvyyttä ja käyttökelpoisuutta inhimillisen toiminnan selittäjänä⁴⁴. Kategoriat ovat katsojan positiosta riippuvia ja aikasidonnaisia. Ihmisten toiminta ja liikkuminen ”häiritsee” jatkuvasti kategorioiden rajoja. Lisäksi kategoriat tuottavat uudelleen ilmiön, jota ne yrittävät kuvata. (Gillespie ym. 2012.)

Kategoriat sekä niihin liittyvät erottelut ja hierarkiat myös risteävät toisensa kanssa, kietoutuvat toisiinsa ja määrittävät toisiaan. On siksi ongelmallista puhua erosta kahden yhtenäisen kategorian välillä, sillä jokainen yhtenäiseksi ajateltu kategoria on muiden erojen halkoma. *Intersektionaalisuuden* käsitettä voi käyttää näiden risteävien erojen näkyväksi tekemiseen ja risteävien sosiaalisten kategorioiden tarkastelemiseen, mutta sitä voi käyttää myös marginalisoivien, syrjivien tai etuoikeuttavien käytäntöjen näkyväksi tekemiseen. Intersektionaalisen analyysin avulla voi tarkastella sitä, miten ihmisiä asetetaan sosiaalisten kategorioiden perusteella taloudellisiin, sosiaalisiin ja poliittisiin järjestyksiin ja miten sosiaalisten kategorioiden leikkautuessa ja erottelujen kytkeytyessä syntyy sekä erilaisia vallan keskittymiä että ulossulkemisen ja alistamisen kokemuksia. (Karkulehto, Saresma, Harjunen & Kantola 2012, 17, 19; ks. myös Crenshaw 1991; Davis 2006; Anthias 2012).

Kategorioiden luominen edellyttää aina pohjakseen tiedonkäsityksen, jonka pohjalta kategoriat on mahdollista muodostaa ja nimetä. Kategoriat ovat kuitenkin kielen kautta syntyviä ja merkityksensä saavia kulttuurisia konstruktioita. Ajatus kategorioiden universaaliudesta ja luonnollisuudesta kieltää kategorioiden ja niitä ohjaavan tiedonkäsityksen kulttuurisuuden ja sivuuttaa samalla myös tiedonkäsitykset, joissa eroja ja niiden järjestämistä lähestytään toisin tai joissa eroja ei kategorisoida. Käsitös kaiken kattavista, pysyvistä ja sisäisesti yhtenäisistä kategorioista kieltää myös kategorioihin sopimattomien erojen olemassaolon, kategorioiden ja erojen häilyvyyden

⁴⁴ Gillespie, Howarth & Cornish (2012) tekevät eron ihmisiä ja esineitä koskevien kategorioiden välille. Heidän kritiikkinsä kohdistuu ainoastaan ihmisiä määrittäviin kategorioihin, joita he kutsuvat sosiaalisiksi kategorioiksi. Ihmiset nähdään toimijoiksi, jotka reagoivat kategorioihin, joihin heidät asetetaan. Esineiden taas katsotaan hiljaisesti kärsivän kategorioista, joihin ne asetetaan. Huomion kohteena ovat siten tietyt kategoriat eikä kategorisoinnin prosessi ylipäätään. Kuitenkin myös asioiden ja esineiden kategoriat, ihmisten ja esineiden välinen erottelu sekä käsitös tietyntylaisesta toimijuudesta ja ihmisestä ainoana toimijana ovat kielellisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia konstruktioita.

sekä häivyttää kategorioiden muodostamista ja kategorioihin asettamista koskevan prosessin poliittisuuden⁴⁵. Tämän seurauksena syntyy sekä epistemologisia että materiaalisia alistussuhteita.

Eron tekemiseen liittyy keskeisesti kategorioiden tuottaminen sekä kategorioiden näkeminen toisilleen vastakkaisiksi ja hierarkkiseksi (binaarisuudet eli vastakohtaparit, ks. Derrida 1974; Adams St. Pierre 2000). Vastakohtaparit tuottavat sekä etuoikeutettuja tietäjän, puhujan ja toimijan, eli subjektin, positioita että tietämisen, puheen ja toiminnan kohteena olemisen, eli toisen, positioita (ks. Spivak 1999). Subjektipositio muodostuu normatiiviksi ja ensimmäisyydeksi ja toisen positio muodostuu normatiiviin nähden poikkeavaksi, vähempiarvoiseksi ja sille alistaiseksi⁴⁶. Silti myös normatiivi on riippuvainen vastakohdastaan: se voi olla olemassa vain, jos on olemassa jotain siihen nähden erilaista, joka tuotetaan toiseksi. (Spivak 1999; Butler 2006.) Silloin, kun kontekstissa ja tilanteessa läsnä oleva tiedonkäsitys perustuu vastakohtaisuuksille, tarkoittaa subjektiksi tuleminen samalla eron tekemistä toiseen. Subjektius ja toiseus ovat siten kontekstuaalisia ja relationaalisia, epäsymmetrisiä positioita.

Subjektin ja tiedon rakentuminen

Subjektin rakentumisella viitataan siihen, ettei subjektiudessa ole kyse autenttisuudesta, pysyvästä, autonomisesta ja itsenäisestä subjektista. Ei ole subjektia, joka olisi olemassa ”ensin” tai irrallaan kontekstista (Butler 1997, 2006). Sen sijaan kyse on kontekstuaalisesta, diskursiivisesta ja sosiaalisissa suhteissa tapahtuvasta subjektiksi tulemisesta, eli subjektifikaatiosta. Oletus autonomisesta subjektista on illuusio, joka ei ota huomioon relationaalisuutta ja ehtoja, joiden kautta subjektius rakentuu (ks. Butler 1997). Erilaiset kontekstit, dis-

⁴⁵ Sekä kategorioiden että kategorioihin asettamista koskevan prosessin nimeäminen luonnolliseksi toimii keinona, jolla erilaisten näkökulmien olemassaolo ja merkitys sivuutetaan ja jolla kysymys poistetaan keskusteltavissa ja neuvoteltavissa olevien kysymysten joukosta, jolloin se epäpolittisoituu. Ajatus luonnollisista kategorioista jättää huomiotta sen, että kaikki tieto ja teoriat ovat inhimillisiä, merkitysten läpäisemiä ja siten kulttuurisia tuotteita. Myös ajatus kategorisoinnista (ihmisen tai ylipäätään eläinten) luonnollisena ominaisuutena jättää huomiotta sen, että käsitys siitä, mitä kategorisointi on, on kulttuurinen teoria. Tämän teorian avulla havainnoidaan ja selitetään toimintaa, mutta se, mitä ”nähdään”, on aina tulkintaa ja tapahtuu merkitysten kautta.

⁴⁶ Subjektia voidaan käyttää myös merkityksessä alamainen. Kyseessä ei ole tällöin autonominen subjekti vaan subjekti, joka joutuu astumaan ennalta asetettuun symboliseen järjestykseen tai kielisysteemiin. Tällöin subjekti, josta Kosonen (1996, 189) puhuu lacanilaisten feministien subjektina, näyttäytyy pikemminkin objektina. Myös puhe naissubjektista tekee näkyväksi miessubjektin ja naissubjektin välisen eron sekä naissubjektin toiseuden ja marginaalisuuden suhteessa miessubjektiin (ks. Kosonen 1996). Myös silloin, kun subjektia ajatellaan diskursiivisesti rakentuvana, subjekti on kielelle alistainen, sillä subjektiksi tullaan ja subjektina toimitaan vain kielessä (Lehtonen 1998, 28, 32).

kurssit ja sosiaaliset suhteet mahdollistavat erilaisia subjektiviteetteja (Jones 1999; Laws & Davies 2000; Butler 2006). Subjektiksi tulemista eivät määritä ainoastaan omat aloitteet (beginnings), vaan myös se, miten muut niihin suhtautuvat. Siksi oleminen ja tuleminen (becoming) ovat kauttaaltaan eettisiä ja poliittisia. (Biesta 2010, 129.)

Feministinen tutkimus on korostanut, että subjektiuus ja tieto ovat aina ruumiillisia (Butler 1993; Young 2005). Ruumiiseen kiinnittyy erilaisia sosiaalisesti ja historiallisesti kerrostuneita merkkejä, kuten sukupuoli (Young 2005) tai ihonväri (Ahmed 2000). Tämän seurauksena erilaisia merkityksiä ”mukanaan kantavien” ihmisruumiiden mahdollisuudet subjektiiksi tulemiseen ovat erilaisia. Myös ihmisten sijainti fyysisessä tilassa vaihtelee. Sijainnista, taloudellisista ja poliittisista epäsymmetrioista sekä heidän ruumiiseensa liitetyistä merkeistä johtuen heillä on erilaiset mahdollisuudet liikkua tilassa. (ks. Massey 2003, 2005, 177–195, 2008a, 2008b, 2008c; ks. myös Ahmed 2000, 2006, 139–141.) Myös alistaminen (subordination) on ruumiillista (Young 2005, 9). Se perustuu ruumiin saamiin merkkeihin. Youngin (2005, 7⁴⁷) mukaan subjekti, joka rakentaa käsitystä (constitutes) maailmasta, on jo ruumiillinen subjekti. Tietoisuus ja tieto eivät ole universaaleja tai ”samoja”, vaan ne rakentuvat ruumiin sijainnin ja ruumiiseen liitettyjen merkkien kautta. Tietoisuus ja tieto ovat paitsi kontekstuaalisia, relationaalisia, myös ruumiillisia (Young 2005, 7; Ahmed 2006). Voi kysyä, millainen on se ruumis, joka käsillä olevan tiedon on tuottanut. Millainen on ruumiin sijainti, millaisia eroja ja merkkejä ruumiiseen liitetään sekä millaisia etuoikeuksia tai alitussuhteita tämä tuo mukanaan? Miten ne heijastuvat tietoon, jota kyseinen henkilö rakentaa?

Jälkikoloniaalinen tutkimus on korostanut, että tieto on aina kontekstuaalista eikä universaalia (esim. Andreotti 2010a). Se on aina jossain sijainnissa tuotettua (Mignolo 2009). Sijainti, jossa tietoa rakennetaan, on myös ruumiillinen ja ruumiin saamien merkitysten läpäisemää. Siksi on tärkeää kysyä, millaisten tietoa ja tilaa koskevien oletusten pohjalta tieto on rakentunut, ketkä sitä ovat rakentaneet ja suhteessa mihin tai kehen sitä on rakennettu.

Toiseus erona ja epäsymmetrisenä positiona

Yksi keskeinen tapa ymmärtää toiseuden käsitettä on ajatella sitä epäsymmetrisenä suhteena suhteessa johonkin, joka määrittyy ensimmäisyydeksi (Löytty 2005). Epäsymmetriset suhteet voivat olla epistemologisia, diskursiivisia, sosiaalisia tai materiaalisia. Nämä kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat toinen

⁴⁷ Young (2005) tukeutuu tässä Merleau-Pontyyn.

toisiinsa. Epäsymmetrisiä suhteita voi ajatella olevan sekä ihmisten ja ihmisryhmien välillä, mutta myös erilaisten kontekstien välillä.

Epistemologisella epäsymmetrialla tarkoitan sitä, miten yksi tiedonkäsitys tulee hallitsevaksi sulauttaen toisenlaiset tiedonkäsitteet itseensä ja kieltäen näin rinnakkaisten tiedonkäsitteiden olemassaolon. Santos (2007) ja Mignolo (2009) puhuvat moderniteetistä epistemologisenä ja maantieteellisenä tilana ja projektina, jolle keskeistä on käsitys ajallisesta kehityksestä sekä moderniteetistä sekä tämän kehityksen mittatikkuna että sen huipentumana. Ajallisen kehityksen idea on mahdollistanut muiden epistemologioiden ja maantieteellisten tilojen sijoittamisen moderniteetin oman epistemologian määrittämälle ajalliselle jatkumolle, josta katsottuna maailman ajatellaan jakautuvan traditionaalsiin kolonoihin suhteessa rationaaliseen ja edistykseen moderniteettiin (Santos 2007; Mignolo 2009). Moderni epistemologia yhteismitallistaa ja universalisoi erot maantieteellisten tilojen välillä ja järjestää ne yhdelle aikajatkumolle, jonka avulla ”kehityksen astetta” mitataan (Massey 2008b, 2008c; Mignolo 2009). Tässä epistemologiassa moderniteetillä on etuoikeus olla sekä osa sitä maailmaa ja kokonaisuutta, josta jotakin lausutaan, että muodostua positioksi, josta lausuminen tapahtuu ja josta lähtien kaikki muu ajatellaan voitavan määrittää. Samalla kuvitellaan, että tämä itse asiassa hyvin partikulaarinen sijainti ja lausumisen positio olisi itse asiassa sijainniton ja että lausuttu olisi universaalia. (Mignolo 2009, 278.)

Samanlainen epistemologinen alistaisuus liittyy myös koloniaalisen toisen representaatioon. Koloniaalinen toinen muodostuu modernissa epistemologiassa traditionaaliseksi, järjettömäksi ja sidotuksi edistyneeseen, rationaaliseen, itsenäiseen ja vapaaseen subjektiin verrattuna (ks. Spivak 1999). Koloniaaliseen toiseen liitetään kaikki ne puutteet, joita hänessä katsotaan moderniin subjektiin verrattuna olevan. Koloniaalisen toisen katsotaan olevan ajallisesti jäljessä moderniin subjektiin verrattuna (Spivak 1999, 2004; Mignolo 2009). Käsitys kehitysasteen erosta toimii perusteluna sille, että modernin subjektin ajatellaan tietävän paremmin, miten koloniaalisen toisen tulisi ajatella ja toimia ja mitä koloniaalinen toinen tarvitsee. Modernilla subjektilla ajatellaan olevan oikeus ja velvollisuus hallita itseänsä hallitsemaan kykenemättömäksi ajateltua toista, ”oikaista” hänen ”virheellisyytensä” tai ”vääryytensä” sekä ”vapauttaa” ja ”pelastaa” hänet hänen traditionaalisuudestaan ja ”rajoittuneisuudestaan” ja ”auttaa” häntä tulemaan modernin subjektin kaltaiseksi. (Spivak 1999, 2004; Andreotti 2011a; ks. myös Popkewitz 1998, 2008.⁴⁸)

⁴⁸ Etnografiaa tekevistä tutkijasta modernin subjektin asennossa ja moderniteetin tehtävän edistäjänä esim. Atkinson ym. (2001); Skeggs (2001); Spickard (2002).

Kehityksen jatkumon tuottama epäsymmetria ja toiseus (Spivak 1988b, 1999) eivät koske ainoastaan koloniaalista toista. Modernille subjektille alisteisiksi tuotetaan kaikki ne, jotka ajatellaan valistuneen ja kehittyneen modernin subjektin takana kulkeviksi ja siten häneen nähden vähempiarvoisiksi. Moderniteetin toisessa vaiheessa (Mignolo 2009) eli Valistuksessa syntynyt humanistinen ihmiskäsitys sisältää itsessään ajatuksen ajallisesta kehityksestä ja täydeksi ihmiseksi tulemisesta, jonka vastakohtaksi muodostuu ”ali-ihmisyy” tai ”epäihmisyy” (Spivak 1999; Todd 2009). Ihmiseksi tuleminen ymmärretään rationaalisuuteen, järkeen ja järkipohjaiseen etiikkaan sekä itsenäisyyteen kasvamiseksi⁴⁹ (Spivak 1999; Popkewitz 2008; Todd 2009; ks. myös Wolff 2011). Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisen täyden ihmisyyden muodostaa valkoinen, eurooppalainen, koulutettu, sivistynyt, sekulaari ja heteroseksuaalinen mies (ks. Spivak 1999). Sille alisteisiksi muodostuvat koloniaalisten tilojen ei-valkoiset ja rodullistetut toiset sekä ”luontonsa vallassa” (ja ”ilman järkeä”) olevat lapset, naiset, kouluttamattomat, traditionaaliset ja muut järkeä, rationaalisuutta tai etiikkaa vailla olevat toiset (ks. Spivak 1999; Popkewitz 2008; Todd 2009).

Diskursiivisella epäsymmetrialla tarkoitan diskursseissa rakentuvia ajattelun mahdollisuuksia ja positiota. Diskursseissa on käytössä omat kielensä, joiden kautta maailmaa nimitään ja samalla kielellisesti tuotetaan, otetaan ”haltuun” ja tehdään ymmärrettäväksi⁵⁰. Se, mikä näyttäytyy mahdollisena ja mahdottomana, miten asioiden ajatellaan olevan, ja miten maailmaa luokitellun kautta jäsennetään, tapahtuu diskursseissa. Myös subjektipositiot ja toisen positiot rakentuvat diskursiivisesti. Ne säätelevät sitä, kuka tulee kuulluksi. King (2009) puhuu siitä, miten sekulaari diskurssi muodostuu julkisen elämänpiiriin ja keskustelutilan diskurssiksi. Hän puhuu julkisen rajalla olevasta

⁴⁹ Koulutuksella ajatellaan olevan keskeinen tehtävä ihmiseksi kasvattamisessa eli tällaisten ihmisten tuottamisessa (Popkewitz 1998, 2008; Pashby 2011). Ihmisen tekemisestä suomalaisen koulukasvatuksen kontekstissa esim. Kallioniemi ym. (2008).

⁵⁰ Kieli on ajattelun väline, mutta kieli ei kuvaa todellisuutta vaan tuottaa sitä. Kuvaaminen on nimeämistä ja nimeäminen on tuottavaa (Butler 1993, 13). Kieli siis tietystä mielessä tuottaa todellisuuden, sillä käsitys todellisuudesta on kielen ja kielen kautta syntyvien merkitysten läpäisemää. Kun kuvataan sitä, mitä on, kyseessä on jo kielellinen konstruktio. Todellisuutta ymmärretään ja siitä keskustellaan kielen avulla. Tässä mielessä ei ole pääsyä kielen, tai tekstin, ulkopuolelle. (Derrida 1974; Spivak 1974; Lather 2003.) Näen tämän ajatuksen samantapaisena kuin sen, ettei ole pääsyä kulttuurisuuden ulkopuolelle. Kulttuurisuus on osa inhimillistä elämää ja myös käsitteet ja ymmärrys ovat kulttuurisia. Ei ole olemassa eikulttuurista (objektiivista) positiota ja näkökulmaa. Yritys päästä kulttuurisuuden ulkopuolelle on aina, vaikka tiedostamattakin, asioiden katsomista jostain toisesta subjektiivisesta positioista. Näin ollen refleksiivisyys ei tarkoita ulkopuolelta tapahtuvaa, ”objektiivista” tarkastelua. Refleksiivisyys on relationaalista, se tulee mahdolliseksi vain suhteessa toisiin konteksteihin, omaa kontekstia niihin peilaamalla. Peilaaminen tekee näkyviksi ne ehdot, joiden kautta oma kontekstini on rakentunut.

tullauspisteestä, jossa säädellään sitä, ketkä voivat tulla julkiseen subjekteina ja ketkä pääsevät mukaan vain objekteina. Hän toteaa, että sekulaarissa diskurssissa kuulluksi tuleminen on mahdollista vain sekulaarin ja rationaalisen subjektikäsityksen mukaiseksi subjektiksi tulemalla. Subjektius muodostuu tässä kontekstissa ”oikein” olemalla, toimimalla ja ”oikeaa” kieltä puhumalla, eli subjektiteuten liitettyjä kategorisia ominaisuuksia oikein performoimalla (ks. Youdell 2003, 2006, 42–47). Mikäli toinen haluaa tulla tässä diskurssissa kuulluksi, hänen on keskustelutilan rajalla luovuttava omasta erityisyydestään ja suostuttava tulemaan subjektin kaltaiseksi. Jos hän kuitenkin haluaa säilyttää oman erityisyytensä ja kieltäytyy tästä, hän voi tulla kuulluksi ainoastaan toisena, eikä varteen otettavana subjektina. (King 2009.)

Sosiaalisilla epäsymmetrioilla tarkoitan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyviä ehtoja ja epäsymmetrisiä positioita. Nämä ovat yhteydessä sekä diskursiivisiin että materiaalsiin epäsymmetrioihin. Skeggs (1997, 8–12) on tarkastellut subjektiviteetin rakentumista ja dispositioita subjektipositoiden, diskursiivisen position ja sosiaalisen position käsitteiden avulla. Subjektipositiot rakentuvat diskurssien ja rakenteiden yhteisvaikutuksesta. Diskurssien järjestäytyminen institutionaalisissa rakenteissa vaikuttaa siihen, kuinka yksittäiset diskurssit muovaavat subjektipositioita. Diskursiiviset positiot määrittävät subjektipositoiden sisältöä ja institutionaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mitkä diskursiiviset paikat ovat kenellekin mahdollisia ja millä tavoin. Sosiaalisia positioita ovat esimerkiksi yhteiskuntaluokka, ”rotu” tai sukupuoli. (Skeggs 1997, 8–12, suomennos Lappalainen 2006a, 9).

Sosiaaliseen tilaan liittyviä ehtoja sekä sosiaalisten positoiden ja tilan vastaavuutta, mukaan pääsemistä ja ulkopuolelle jäämistä voi tarkastella Bourdieun (1977, 78–87; Bourdieu & Wacquant 1995) kehittämien habituksen ja kentän käsitteiden avulla. Habitus on sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista, saatua ja itse tuotettua. Habitus ei ole kohtalo, luokitelluksi tulemistä, vaan habitus on myös performoitua (Youdell 2003, 2006, 42–47). Silti ihmiseen liitetty erot ja niiden saamat merkitykset eivät ole itse valittavissa tai hallittavissa. (ks. Bourdieu 1977, 78–87; Bourdieu & Wacquant 1995.) Silloin, kun henkilön habitus on kenttään (kontekstiin, sosiaaliseen tilaan) sopiva, tämä konteksti muuttuu näkymättömäksi. Kun ”ihmisolento eli yhteiskunnan aineellistama habitus (...) kohtaa sen yhteiskunnallisen maailman, jonka tulosta se on, se on kuin ’kala vedessä’. Se ei tunne veden painoa ja se hyväksyy sitä ympäröivän maailman sellaisenaan” (Bourdieu & Wacquant 1995, 158–159). Henkilö on kuin kala vedessä siinä kontekstissa (kentässä), johon hänen habituksensa sopii tunnistamatta sitä, mitä vesi on tai miten ne, joille tämä vesi ei ole ”luontaista”, joutuvat taistelemaan siinä selvitäkseen. Konteksti tulee tiedostetuksi vasta, kun habitus ei ole siihen sopiva. Vastaa-

vasti habitus tulee näkyväksi silloin, kun se ei sovi kontekstiin. (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 161.)

Habituksen avulla voi myös tehdä näkyväksi sosiaalisessa tilassa mudostuvia eroja ja niihin liittyviä etuoikeuksia ja eriarvoisuuksia. Niille, joiden habitus on kontekstiin sopiva ja jotka muodostuvat kontekstissa etuoikeutetuksi ryhmäksi, kyseisen kontekstin olemassaolo ja sen rakentumisen ehdot saattavat olla näkymättömiä. Sen sijaan toiselle hänen habituksensa epäsopiuus sekä hänen tuottamisensa alisteiseksi toiseksi saattavat olla hyvinkin ilmeisiä. Leonardo (2005) on kuitenkin huomauttanut, ettei näkymätöntä ole niinkään valkoisuuteen tai keskiluokkaisuuteen liittyvä etuoikeus, vaan ylivalta, joka tuottaa etuoikeuden. Luen tätä jälkistrukturalistisesta näkökulmasta niin, että etuoikeus voi olla hyvinkin tiedostettua (vain tällöin toisen ”oikaiseminen”, ”auttaminen” tai ”pelastaminen” tulee mahdolliseksi), mutta se, millaisen tiedonkäsityksen pohjalta etuoikeutettu subjekti ja hänen toisensa muodostuvat, jää näkymättömäksi.

Materiaalisilla epäsymmetrioilla tarkoitan fyysiseen tilaan sekä materiaaliin ja institutionaaliin rakenteisiin liittyviä epäsymmetrioita. Tällaisia voivat olla esimerkiksi alueelliset ja taloudelliset sekä liikkumisen mahdollisuuksiin liittyvät epäsymmetriat. Materiaalisina epäsymmetrioina voi ajatella myös sosiaaliin kategorioihin perustuvia, omistamista ja poliittisia oikeuksia koskevia, eriarvoisuuksia. Materiaaliset epäsymmetriat ovat yhteydessä sosiaaliin positioihin siten, että esimerkiksi taloudellinen asema voi riippua sukupuolesta tai ihonväristä. Liikkumista voi puolestaan säädellä sukupuoleen, ikään, yhteiskuntaluokkaan liittyvään sosiaaliseen asemaan, varallisuuteen, ihonväriin tai kansalaisuuteen liittyvin perustein. Myös asuinpaikka säätelee liikkumisen mahdollisuuksia. Materiaaliset epäsymmetriat ovat yhteydessä epistemologisiin epäsymmetrioihin niin, että epistemologiset epäsymmetriat pitävät yhtäältä yllä materiaalisia epäsymmetrioita. Toisaalta erilaiset materiaaliset olosuhteet ja kontekstit tuottavat erilaisia käsityksiä tiedosta ja maailmasta. Samoin voi ajatella, että jokainen edellä kuvatuista epäsymmetrioista tuottaa ja pitää yllä myös muita epäsymmetrioita.

Toiseutta voi ajatella edellä kuvatun kaltaisina epäsymmetrioina suhteessa johonkin, joka määrittyy ensimmäiseksi, etuoikeutetuksi tai jollain tavoin ”paremmaksi”. Erilaiset epäsymmetrian muodot myös kietoutuvat toisiinsa niin, että yhden eron tuottaminen tuo mukanaan myös joukon muita eroja, jotka esiintyvät yhdessä tuon eron kanssa (Löytty 2005, 162). Toiseutta voiakin ajatella, monenlaisten erottelujen ja niihin liittyvien eriarvoisuuksien yhteen kietoutumisena. Intersektionaalisessa analyysissä on tarkasteltu ainakin kansallisuuden, etnisyyden, ”rodun”, yhteiskuntaluokan, sukupuolen, seksuaalisuuden, iän, terveyden, katsomuksen sekä ruumiin kyvykkyyden ja

koon välisiä kytköksiä sekä niistä seuraavia erilaisia positioita. Intersektionaalinen lähestymistapa korostaakin moniperustaisuutta, jolloin ihmisiä ei kohdella vain yhden kategorian, kuten sukupuolensa edustajina, vaan heitä luokitellaan ja asetetaan erilaisiin positioihin myös esimerkiksi ihonvärin, yhteiskuntaluokan, seksuaalisen suuntautumisen, ruumiillisen ulkonäön tai iän perusteella. (Karkulehto ym., 17). Kaksinapaisen, deterministisen ja uhri-asetelmaa korostavan analyysin välttämiseksi on tärkeää huomata, että toiseus ei ole pysyvää vaan konteksti- ja diskurssikohtaista, ja että toiseuksia ja samalla ensimmäisyyksiä voi olla monenlaisia. Ei ole myöskään pelkästään etuoikeutettuja ja alistettuja positioita. Sosiaalisten positioiden kautta ajateltuna sama henkilö voi kuulua yhtä aikaa sekä etuoikeutettuihin että alistettuihin ryhmiin (Harding 2007; Naples 2007; Thorton Dill, Laughlin & Nieves 2007, 629; Dhamoon 2011, 239; Pauha 2012).

Toiseuden rakentuminen samanlaisuuden oletuksen kautta

Toiseus rakentuu kategorisen ja hierarkkisen eron tekemisen kautta. Kaikki erot eivät kuitenkaan ole toiseutta. Ihmisten välillä voi ajatella olevan eroja ilman, että ne muodostuvat kategorisiksi eroiksi (ks. Rossi 2010), tai että ne nähdään hierarkkiseksi tai toisilleen vastakkaisiksi (Lehtonen, 2004a, 263). Toiseuden purkaminen ei siten tarkoita erojen kieltämistä eikä sitä, että ihmiset nähtäisiin samanlaisina. Purkamisessa on kyse siitä, että erojen kategorisuutta, ja kategorioiden hierarkkisuutta ja vastakkaisuutta tuottavat ja ylläpitävät tiedonkäsitykset tehdään näkyviksi. Tämä mahdollistaa niiden problematisoimisen ja 'toisin ajattelemisen' (Andreotti 2010a).

Toiseudella ei aina tarkoiteta alisteista positioita. Toisella voi viitata myös toisen ainutlaatuisuuteen ja erityisyyteen, joka ei ole palautettavissa itsen, eikä määritettävissä tai arvotettavissa itsen epistemologisen viitekehyksen, logiikan ja käsitteistön avulla (ks. Levinas 1996; Biesta 1999; Todd 2009; Andreotti 2010b; Andreotti ym. 2012). Ainutlaatuisuuden ajatus lähtee siitä, että sekä itsen että toisen positio ja viitekehys ovat osittaisia ja rajallisia, mutta samalla erityisiä. Toisen erilaisuus tarkoittaa sitä, ettei itse voi tuntea ja ymmärtää häntä täysin, sillä tämä tarkoittaisi, ettei toisessa olisi mitään, mikä ei olisi itsen tietämää, tuntemaa ja määrittämää. Oletus täydellisestä tuntemisesta ja ymmärtämisestä, eräänlaisesta toisen saappaisiin astumisesta, kieltää toiselta hänen erillisyytensä sekä hänen viitekehyksensä partikulaarisuuden⁵¹.

⁵¹ Toisen täydellisen tuntemisen ja ymmärtämisen oletus perustuu ajatukseen kaikkitietävästä, kaikkivoipaisesta, olemuksellisesta, itsenäisestä ja erillisestä valistuksen ja humanistisen subjektikäsityksen subjektista, joka on olemassa ensin ja irrallaan kielestä ja joka ei siis ole oman partikulaarisuutensa eikä kielen rajoittama (ks. Kosonen 1996; Hall 1999, 19–44). Humanistiseksi tai valistuksen subjektiksi ajatellaan kuitenkin aivan tietynlainen valkoihoi-

Toisen kunnioittaminen tarkoittaa paternaalisuudesta (Taylor 2012) eli kaikkietietävyyden tai 'paremmin tietämisen' (Hakala 2007) oletuksesta luopumista. Se tarkoittaa myös sitä, että erot voivat olla olemassa ilman, että niitä yritetään kategorisoida ja kääntää oman viitekehyksen kielelle ja käsitteistölle (Andreotti 2010b, 2011a, 2011b). Toinen voi jäädä itselle tuntemattomaksi mysteeriksi, jota ei voi eikä ole tarpeen selittää, luokitella tai tyhjentävästi ymmärtää. Hän voi jäädä vieraaksi, jota ei tarvitse "kesyttää"⁵². (Derrida 1997.) Hän säilyttää partikulaarisuutensa ja ainutlaatuisuutensa suhteessa itseän, mutta hierarkia itsen ja toisen sekä samalla tunnettavissa ja luokiteltavissa olevan sekä tuntemattoman ja luokittelemattoman välillä purkautuu.

Kategorisen erilaisuuden ohella myös kategorisen samanlaisuuden⁵³ oletus tekee toisesta epistemologisesti alistetun. Olemuksellisen ja epistemologi-

nen, koulutettu ja kyvykäs miessubjekti (ks. Kosonen 1996; Spivak 1999, 3–67; Morton 2007; kyvykkyydestä ks. Vaahtera 2012). Oletus täydellisestä tuntemisesta ja ymmärtämisestä perustuu oletukseen siitä, että subjekti pystyy astumaan oman tietämisensä rajojen ja sen kielen ulkopuolelle, joka hänet tuottaa ja jossa hän on olemassa. Hän siis pystyy astumaan jonkun toisen, niin ikään erilliseksi ja olemukselliseksi (muttei välttämättä samalla tavoin suvereeniksi) ajatellun subjektin saappaisiin ja kykenee tavoittamaan toisen "autenttisen" olemuksen ja kokemuksen. Taustalla on ajatus, että on olemassa havaintoja ilman tulointaa (kielen merkitys sivuutetaan), sekä kielestä itseä ja kokemuksia kuvailevana eikä niitä tuottavana. Lisäksi kieli ajatellaan välittäväksi systeemiksi, jossa merkitykset ovat pysyviä. Täydellisen tuntemisen ja ymmärtämisen kritiikki ei kiistä sitä, etteivätkö ihminen voisi tietyllä tavoin asettua toisen asemaan, ymmärtää tai kokea sitä, mitä toinen kokee, mutta tämä on rajallista. Standpoint-teorian näkökulmasta ajateltuna voimme tietyllä tavoin ymmärtää toistemme kokemuksia siksi, että kuulumme johonkin samaan sosiaaliseen ryhmään ja kohtaamme "samoja" asioita. Jokainen sijainti (standpoint) on kuitenkin diskursiivisten, sosiaalisten ja materiaalistien rakenteiden sekä monien erojen erityinen yhdistelmä, jolloin ei ole mahdollista tarkalleen astua toisen asemaan. (ks. Harding 2007; Naples 2007.) Jos taas asiaa katsotaan kielen näkökulmasta, niin kieltä pidetään sosiaalisena eikä yksilöllisenä järjestelmänä (jonka vuoksi se edeltää subjektia), ja joka mahdollistaa sosiaalisen jakamisen. Silti jokainen käyttää kieltä yksilöllisesti toistaen ja tuottaen uutta. Jokainen puhuja-kirjoittaja ja lukija tuottavat myös kieleen omat merkityksensä, joilla on myös lisämerkityksensä. Merkitykset siis pakenevat määrittelijäänsä. (Lehtonen 1998, 32; Hall 1999, 40–41; ks. myös Derrida 1981).

⁵² Derrida (1997) puhuu hirviön kesyttämisestä. Hirviö on kaikkea sitä, jota ei vielä tiedetä eikä tunneta, jolle ei vielä ole olemassa kategoriaa ja jota ei ole vielä "saatettu järjestykseen". Hirviön kesyttämisessä on kyse joko aiemmin tuntemattoman ja tunnistamattoman ja siksi pelottavan yhdistelmän nimeämisestä ja sijoittamisesta johonkin ennalta tunnettuun kategoriaan tai uuden kategorian luomisesta. Kun tunnistamaton yhdistelmä saa nimen, se muuttuu tunnistettavaksi, siihen voidaan myös luoda suhde ja tuntemattoman pelko poistuu. Ahmed (2000) puolestaan kirjoittaa vieraan (alien) ja tuntemattoman (unknown) uhkasta, johon omat pelot projisoidaan. Ahmedille vieras on se, joka jo ajatellaan tunnettavan, josta on tuotettu representaatio. Kun vieras tulee lähelle, häneen projisoidaan pelot, jotka ovat representaatioissa jo olemassa. Derridan ja Ahmedin ajattelun välisistä eroista huolimatta oleellista on tässä se, että vieras ja tuntematon asetetaan omasta viitekehyksestä nousevan käsitteellisen "haltuun ottamisen" ja samalla toiseuttamisen kohteeksi.

⁵³ Kategorisen samanlaisuuden oletus perustuu ajatukseen siitä, että kuuluminen johonkin samaan sosiaaliseen kategoriaan tekee ihmisistä kokemuksiltaan tai tiedonkäsitteilyltään sa-

sen samanlaisuuden oletus kieltää toisen ihmisen ja hänen viitekehityksensä erityisyyden ja sulauttaa hänet osaksi itseä ja itsen epistemologista viitekehystä (Andreotti 2010b, 2011a, 2011b, 2012). Toinen on olemassa hänet tuottavalle subjektille vain hänen representaationaan, subjektin oman epistemologisen kielen (Jones 1999) ja käsitteistön sekä niiden tuottaman ymmärryksen kautta. Alistettu toinen on vaiennettu (Spivak 1988b). Hän ei voi puhua, koska hänen ääntään ei kuulla. Ääni, jota subjekti kuulee tai haluaa kuulla, on hänen oma äänensä. Toisen ääni on tällöin subjektin ääni. Toinen tulee kuulluksi vain puhuessaan subjektin epistemologista kieltä. (Spivak 1988b; Ellsworth 1989; Jones 1999.)

Olemuksellisen ja epistemologisen samanlaisuuden oletus kieltää sekä toisen ihmisen erityisyyden että toisenlaisten epistemologisten viitekehysten olemassaolon (Popkewitz 1998; Andreotti 2010b). Ilmaisut ”kaikki” tai ”jokainen” sekä toisaalta sen kääntöpuolena esiintyvä ilmaisu ”ei kukaan” perustuvat usein oletukseen siitä, että olisi olemassa jokin olemuksellinen ominaisuus, kategoria, jonka ”kaikki” ihmiset (lapset, oppilaat) jakavat ja jonka suhteen he olisivat ”samanlaisia”. Lisäksi tähän liittyy ajatus siitä, että tätä kategoriaa ei olisi kielellisesti konstruoitu. Se myös olettaa, että eroista huolimatta ihmiset voi järjestää yhdelle jatkumolle, mikä saattaa myös yhdenmukaistaa, normalistaa ja universaalistaa käsityksen eroista. Samalla tämän universaalien samankaltaisuuden ja ”kaikkien” muodostaman normaalin kategorian vastakohtaksi muodostuu kategoria, johon ”kenenkään” ei ajatella kuuluvan. (Popkewitz 1998.) ”Ei kukaan” muodostuu ”kaikkien” muodostamaan normaaliin kategoriaan nähden poikkeukseksi. Puhe ”kaikista” univer-

malaisia (muiden kategorioiden ja erojen merkityksen unohtaminen) ja että jokin yhdistävä tekijä tarkoittaisi lähtökohtaisesti olemuksellista ja epistemologista samankaltaisuutta. Jälkikolonialisessa tutkimuksessa on kritisoitu käsitystä siitä, että kaikki ihmiset ovat pohjimmiltaan samanlaisia, sillä tämä johtaa helposti käsitykseen olemuksellisesta samanlaisuudesta. Tällöin epistemologiaa, johon olemuksellisuus perustuu, ei enää tunnisteta partikulaariseksi epistemologiaksi, vaan siitä tulee universaalia, mikä johtaa käsitykseen epistemologiasta samankaltaisuudesta sekä samalla muiden tiedonkäsitysten sivuuttamiseen ja epistemeeseen alistussuhteeseen. Myös interkulttuurisuuden tutkimuksessa (esim. Dervin 2010; Dervin ym. 2012) on kiinnitetty huomiota siihen, että sekä pelkkään samanlaisuuteen että pelkkiin eroihin tai erilaisuuksiin keskittyminen on ongelmallista, sillä tämä yksilöotteistaa käsityksen ihmisten identiteeteistä ja tekee heistä yhden sosiaalisen kategorian edustajia. Esimerkiksi kulttuureja koskevassa puheessa oletuksena on usein ajatus tietyn kansalliseksi tai etniseksi nimetyn ryhmän sisäisestä samanlaisuudesta, joka tekee heidät perustavanlaatuisesti erilaisiksi suhteessa johonkin toiseen ryhmään. Tämän vuoksi on olleellista ajatella, että ihmisten välillä on sekä samanlaisuuksia että eroja. Samanlaisuutta ei tulisi nähdäkseni tässä ymmärtää olemukselliseksi tai epistemeisten viitekehysten samanlaisuudeksi, vaan osallisuudeksi samoista sosiaalisista kategorioista, jotka voivat tuottaa jotain jaettua sekä tehdä osalliseksi yhteisestä merkitysjärjestelmästä, kielestä, jolla keskustella. Samanlaisuuden ja erilaisuuden sijaan olisikin ehkä osuvampaa puhua jaetuista ja erottavista sosiaalisista kategorioista.

salisoi käsityksen samanlaisuudesta, ihmisyydestä ja eroista sekä niitä tuottavista kategorioista, minkä seurauksena toisenlainen tiedonkäsitys ja sen pohjalta syntyvät toisenlaiset tavat järjestää sosiaalista maailmaa eivät tule mahdollisiksi. Toiseus tulee näin tuotetuksi myös tiedonkäsityksen tasolla (Andreotti 2010a; Andreotti ym. 2012).

Ajatus ”kaikkien” samanlaisuudesta ei koske ainoastaan ihmisyyden kategoriaa, vaan sitä käytetään myös ihmisryhmien kohdalla. Puhe ”kaikista” lapsista, oppilaista, opettajista, aikuisista, naisista, miehistä, maahanmuuttajista, suomalaisista tai järjestäytyneistä, itsenäisistä tai tasa-arvoisista ihmisistä sisältää oletuksen jostakin ominaisuudesta, jonka kaikkien kategoriaan luokiteltujen ajatellaan jakavan. Tämän ominaisuuden performoiminen (Youdell 2003, 2006) osoittaa ryhmään, sen ”kaikkiin”, kuulumista, kun taas ominaisuuden ”puuttumisen” tai performanssin epäonnistumisen tulkitaan olevan osoitus poikkeavuudesta ja siten ryhmään kuulumattomuudesta. ”Kaikkiin” liitetty ominaisuus muodostuu normatiiviksi ja joukkoon kuulumista koskevaksi ehdoksi.

3.2 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Tasa-arvon käsitettä on käytetty koulutusta koskevassa keskustelussa paljon, mutta sillä on eri aikoina ja erilaisissa katsantokannoissa tarkoitettu hyvin erilaisia asioita (esim. Ahonen 2003; Varjo 2007). Koulutuspolitiikan tutkimuksessa on erotettu toisistaan konservatiivinen, liberaali, uusliberaali ja radikaali tasa-arvo (Ahonen 2003; Varjo 2007). Konservatiivisen tasa-arvon tulkinnan mukaan ihmisten väliset erot ovat luonnollisia kulttuurin heijastumia (Varjo 2007, 95). Eriarvoisuutta pidetään välttämättömänä taloudelliselle kasvulle ja sosiaaliselle järjestykselle, koska sen aikaansaaman kilpailuhengen ajatellaan takaavan kykyjen parhaan mahdollisen käytön (Varjo 2007, 95). Liberaalin tasa-arvon tulkinnan mukaan ihmiset ovat syntyessään samanarvoisia (ks. Kincheloe & Steinberg 1997⁵⁴). Erilaisia alueellisia, sosiaalisia ja taloudellisia esteitä eri ryhmien väliltä tulee poistaa (Varjo 2007, 95). Ajatuksena on, että heikommassa asemassa olevat ryhmät voisivat päästä samaan asemaan suhteessa normatiiviin, johon heitä verrataan. Tavoitteena on siis tehdä heistä normatiivin kaltaisia (Rossi 2010). Uusliberaalin tasa-

⁵⁴ Kincheloe & Steinberg (1997, 10–15) esittävät, että liberaalin tasa-arvon lähtökohtana on oletus syntyessään tasa-arvoisista yksilöistä, minkä vuoksi se on sokea rakenteelliselle eriarvoisuudelle kuten rasismille. Kriittinen monikulttuurisuus on kritisoinut liberaalia monikulttuurisuutta juuri tästä syystä (ks. McLaren 1994; Taylor 1994; Kincheloe & Steinberg 1997, 1–26; Lipman 1998, 2004). Kriittinen monikulttuurisuus jakaa kuitenkin monia liberalismille ja liberaalille tasa-arvolle keskeisiä lähtökohtia (ks. tarkemmin Popkewitz 1999b vrt. Kincheloe 2007).

arvon tulkinnan mukaan jokainen syntyy maailmaan yhtäläisin mahdollisuuksin ja lähtee elämään ”samalta viivalta”. Sosiaalisten, koulutuksellisten ja taloudellisten erojen ajatellaan olevan tulosta ihmisten välisestä ahkeruudesta ja yritteliäisyydestä (Lipman 2004, 11–18; Julkunen 2006, 140–143) Konservatiivinen ja uusliberaali käsitys tasa-arvosta tukeekin ensisijaisesti mahdollisuuksien tasa-arvoa, jossa ketään ei estetä yrittämästä ja jossa ei odoteta tulosten tasaisuutta (Ahonen 2003; Varjo 2007, 95; Julkunen 2010, 67). Radikaali tasa-arvon tulkinta lähtee koulutuspolitiikassa puolestaan resurssien uudelleen jakamisesta (Varjo 2007, 95). Vastaavasti on puhuttu lopputuloksen tasa-arvosta, jossa tasa-arvon mittarina on se, että ihmiset todellisuudessa eivätkä vain mahdollisesti pääsevät samaan lopputulokseen (Julkunen 2010, 67).

Sen sijaan feministisessä tutkimuksessa radikaalilla tasa-arvolla on tarkoitettu ennen kaikkea radikaalin erilaisuuden ajatusta. Sukupuolten tasa-arvon kohdalla tämä on tarkoittanut sitä, ettei naisia tulisi verrata miehiin, sillä naisia pidetään radikaalisti erilaisina kuin miehiä. Samalla kuitenkin oletetaan, että ryhmät ovat sisäisesti yhtenäisiä. (Rossi 2010.) Oletus naisten samanlaisuudesta ei ota huomioon sitä, miten tummaihoisten naisten (esim. Hill Collins 1990, hooks 2000) tai kolmannen maailman naisten (Sharpe & Spivak 2002) tilanne poikkeaa valkoihoisten läntisten naisten tilanteesta (ks. myös Harding 2007; Kim 2007). Ryhmän sisäistä yhtenäisyyttä koskevaa oletusta sekä yhtenäisyyden käyttämistä tasa-arvon tai yhdenvertaisuuden perusteena on kritisoitu myös muiden erojen, kuten katsomuksen, osalta (Modood 2007).

Ahonen (2003, 16) toteaa, että valistusajan perinnöksi jäi kaksi osittain ristiriitaista tasa-arvon tulkintaa, joilla on jälkiteollisen ajan yhteiskuntaetiikassa edelleen kannattajansa ja vastustajansa. Vedenjakajana on vapauden ja tasa-arvon keskinäinen suhde. (Ahonen 2003, 16.) Neuvottelua käydään siitä, kuinka paljon vapautta (yksilöllisyyttä) ja kuinka paljon tasa-arvoa (samanlaisuutta tai samanlaista kohtelua) nähdään tarpeelliseksi. Tasajaon sijaan on tavoiteltu myös oikeudenmukaista jakoa. Tässä oikeudenmukaisuus tarkoittaa jotain muuta kuin pelkkä tasajakko. Oikeudenmukaisesta jaosta on ryhdytty puhumaan yhdenvertaisuutena (equity). (Ahonen 2003, 16.) Yhdenvertaisuuden käsitettä on kuitenkin käytetty ainakin kahdella eri tavalla: yhtäältä viittaamaan uusliberaaliin yksilönvapauteen ja valintaan, jota samanlaisuuden ja samanlaisen kohtelun ei haluta rajoittavan. Toisaalta kriittiseen yhteiskunta-teoriaan ja uusmarxilaisuuteen perustuvassa koulutustutkimuksessa (esim. Lipman 1998, 2004; Anyon 2005) yhdenvertaisuudella on viitattu ennen kaikkea sellaiseen yksilöllisyyteen, joka ottaa huomioon rakenteellisen eriarvoisuuden ja tukee heikommassa asemassa olevia niin, että he pääsevät ”sa-

malle viivalle” muiden kanssa. Heikommassa asemassa olevien erityistä tukemista pidetään tarpeellisena siksi, että liberaalin tasa-arvon katsotaan olevan sokea rakenteelliselle eriarvoisuudelle, jonka seurauksena samanlaisen kohtelun periaate vain uusintaa olemassa olevia eroja (Lipman 1998, 2004). Yhdenvertaisuus ymmärretään siten uusliberalismissa ja kriittisessä teoriassa eri tavoin.

Liberaalin ja radikaalin feminismin kritiikkinä syntynyt, jälkistrukturalistisesta tutkimuksesta ammentava feminismi puolestaan problematisoi sekä eron ja kategorian että kategorioiden välisen tasa-arvon käsitteen. Sukupuolen kohdalla tämä tarkoittaa kaksinapaisten vastakkainasettelujen ja niihin perustuvan tasa-arvokäsityksen purkamista ja monimuotoisuuden tunnistamista. (Rossi 2010.) Huomio siirtyy kategorioiden tasa-arvosta siihen, miten nämä kategoriat tuotetaan ja miten epäsymmetriat niissä muodostuvat. Tärkeinä pidetään monien samanaikaisten, risteävien ja toisiinsa kietoutuvien erojen ottamista huomioon (Rossi 2010). Tasa-arvon lähtökohdaksi ei voida tällöin olettaa ryhmien sisäistä yhtenäisyyttä, johon tasa-arvoisuus perustuisi ja jonka kautta sitä arvioitaisiin. Yhtenäisyys on pikemminkin poliittinen strategia (Sharpe & Spivak 2003), mutta poliittiseen tarkoitukseenkaan luotua tietyn sosiaalisen ryhmän (kuten naisten) sisäistä yhdenmukaisuutta ei pidetä välttämättä tasa-arvon edistämisen kannalta tarpeellisena (ks. Butler 2006).

3.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten erot, kategoriat, hierarkiat ja toiseus opetussuunnitelmissa, koulun diskursiivisissa käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä rakentuvat. Analysoin, miten kansallisuuteen, ihonväriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, katsomukseen, ikään, yhteiskuntaluokkaan sekä fyysiseen ja psyykkiseen kyvykkyyteen liittyviä eroja, kategorioita ja hierarkioita koulussa tuotetaan, miten ne kietoutuvat toisiinsa sekä millaisia subjektipositioita ja näille alisteisia objektipositioita eli toiseuksia näissä prosesseissa muodostuu. Analysoin myös, miten tietäjän, osaajan, rationaalisen, järjellisen, suvaitsevan, tasa-arvoisen ja ihmisyyden kategoriat ja niihin liittyvät positiot sekä toisaalta opettajan ja oppilaan positiot muodostuvat ja miten ne kietoutuvat osaksi edellä esittämiäni erotteluja. Lisäksi tarkastelen, miten monikulttuurisuus, maahanmuuttajuus ja lähiöläisyys toimivat erottelun ja nimeämisen välineinä ja miten toiseus näissä prosesseissa rakentuu.

Koulun käsitteellä viitataan opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmia koskevaan puheeseen, pedagogis-hallinnollisiin dokumentteihin, koulun arjen käytäntöihin ja toimintakulttuuriin, koulun toimintaa sääteleviin organisatorisiin järjestyksiin sekä koulutilaan ja koulun sijaintiin. Opetussuunnitelmia

koskeva tarkasteluni ulottuu sekä valtakunnallisiin että helsinkiläisten koulujen opetussuunnitelma-asiakirjoihin. Koulun diskursiivisten käytäntöjen, toimintakulttuurin ja organisatoristen järjestysten analyysi keskittyy kahden helsinkiläisen alakoulun arjen tarkasteluun. Organisatoriset järjestykset eivät ole pelkästään yksittäisten koulujen sisäisiä järjestyksiä, vaan ne ovat yhteydessä sekä paikallisiin ja valtakunnallisiin järjestyksiin että koulun toimintaa ja koulutusjärjestelmää koskeviin kansallisiin ja ylikansallisiin käsityksiin ja järjestyksiin. Vaikka tutkimukseni havainnointi- ja haastatteluaineisto on tuotettu kahden helsinkiläisen peruskoulun alaluokilla, käytän koulua tutkimuksessa yleensä yksikössä siksi, että ymmärrän koulun nimenomaan rakenteena enkä vain yksittäisinä ja toisistaan erillisinä kouluina.

Tämän tutkimuksen pääkysymys on seuraava: miten erot ja toiseudet rakentuvat koulussa? Etsin vastauksia tähän kysymykseen seuraavien alakysymysten avulla:

1. Miten eroja tuotetaan, kategorisoidaan ja hierarkisoidaan ja miten subjektiivisuus ja toiseus rakentuvat opetussuunnitelmissa?
2. Miten erot, kategoriat ja hierarkiat tuotetaan ja miten subjektiivisuus ja toiseus rakentuvat koulun diskursiivisissa käytännöissä?
3. Miten erilaisuus tuotetaan koulun diskursiivisissa käytännöissä normaalistavan hallinnan ja huolipuheen kohteeksi?
4. Miten erot, hierarkiat ja toiseudet rakentuvat koulun organisatorisissa järjestyksissä?

Tutkimuksen metodologis-teoreettisena juonteena on erottelujen ja niihin kytkeytyvien kategorioiden, hierarkioiden ja toiseuden intersektionaalisuuden tarkasteleminen. Analysoin, miten erot ja samalla toiseudet kiinnittyvät toisiinsa ja lomittuvat toistensa kanssa. Karkulehto ym. (2012) esittelevät performatiivisen intersektionaalisuuden käsitteen, jonka avulla on mahdollista tutkia ”rakenteiden, politiikan ja representaatioiden intersektionaalisuuden yhteisiä vaikutuksia ihmisten elämään ja yhteiskunnassa vallitsevaan tasa- tai epätasa-arvoon” (Karkulehto ym. 2012, 24, kursivi alkuperäinen). He toteavat, että rakenteita, politiikkaa ja representaatioita on perinteisesti tutkittu toisistaan erillään, jonka seurauksena niiden väliset yhteisvaikutukset ovat saattaneet jäädä huomiotta ja analyysit ovat saattaneet jäädä yksipuolisiksi tai jähmettyä (Karkulehto ym. 2012). Heidän mukaansa intersektionaalisuutta on mahdollista käyttää tieteenalarajat ylittävänä metodologiana, joka yhdistää toisiinsa tietoon liittyvät oletukset, tutkimusaineistot, teoriat, menetelmät sekä analyysin ja tulkinnan tavat (Karkulehto ym. 2012, 18). Heidän mukaansa performatiivisen näkökulman avulla voi hahmottaa sitä, miten

eroja, identiteettejä ja valtajärjestyksiä tehdään ja ylläpidetään toistamalla. Ajatus ilmaisujen ja tekojen performatiivisuudesta osoittaa, että tuotettaessa tietoa esimerkiksi sukupuolista, seksuaalisuuksista, roduista, etnisyyksistä, kansallisuuksista, luokista, terveydestä, kyvykkyydestä tai iästä, niitä koskevat ilmaisut eivät tarjoa valmista tietoa eivätkä kerro valmiiksi annetuista tai pysyvistä merkityksistä. Toistoon perustuva tiedontuotanto itsessään rakentaa eroja. (Karkulehto ym. 2012, 25.)

Huomio kiinnittyy siten intersektionaalisuuden kontekstuaalisuuteen ja suhteisuuteen, sillä erilaiset risteämiset tuottavat erilaisia ja muuttuvia valta-asetelmia. Performatiivisuuteen kuuluva toisto voi tarjota mahdollisuuden toisin toistamiseen sekä poikkeuksien, murtumien ja muutosten näkemiseen sosiaalisissa järjestyksissä. Kysymys on jatkuvasti käynnissä olevasta suhteesta sekä myös kontekstuaalisesta ja tilanteisesta prosessista. Tämän vuoksi tavoitteena ei ole muodostaa yhtä yhtenäistä intersektionaalista metodologiaa, vaan ”aika-, paikka- ja tapauskohtaisesti joustavaa intersektionaalista metodologiaa”, joka auttaa ”havaitsemaan odottamattomiakin asioita ja haastamaan odotuksenmukaiset”. (Karkulehto ym. 2012, 25.)

Tutkimus rakentuu niin, että opetussuunnitelmia käsittelevä aineistoluku 6 vastaa pääasiassa ensimmäiseen alakysymykseen. Koulun diskursiivisia käytäntöjä tarkasteleva aineistoluku 7 vastaa toiseen alakysymykseen. Koulun käytäntöjen ja toimintakulttuurin rakentumista käsittelevä aineistoluku 8 vastaa toisen ja kolmanteen alakysymykseen. Koulun organisatorisia järjestyksiä käsittelevä aineistoluku 9 vastaa neljänteen alakysymykseen.

Edellä esitetyt tutkimuskysymykset eivät pyri olemaan tyhjentäviä. Etnografiselle tutkimusotteelle ominaiseen tapaan (ks. tarkemmin luku 4) tutkimuskysymyksiä nousee esiin myös tutkimusprosessin aikana, minkä seurauksena tiukasti kiinnitetyt tutkimuskysymykset voivat muodostua tutkimuksen ja myös raportin kannalta problemaattisiksi. Siksi edellä kuvatut kysymykset tarkentuvat, muotoutuvat ja muuntuvat aineistolukujen sisällä analyysin kohteena olevan esimerkin ja näkökulman mukaisesti.

4 Aineistot, menetelmät, tutkimuksen kulku ja tutkijan positiot

4.1 Tutkimuskohteet ja aineistot sekä niiden tuottaminen

Tutkimuksen kohteina ovat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1970–2004 sekä kahden helsinkiläisen peruskoulun alaluokkien arjen käytännöt ja organisatoriset järjestykset. Tutkimukseni aineistot (taulukko 1) koostuvat kahdessa helsinkiläiskoulussa, ”Vaahterassa” ja ”Lehmuksessa⁵⁵”, tekemästäni osallistuvasta havainnoinnista ja kenttämuistiinpanoista, aikuisten ja lasten teemahaastatteluista, tutkimuskoulujen, Helsingin kaupungin ja valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelmista sekä Opetushallituksessa tekemästäni haastattelusta. Lisäksi olen tutustunut muihin opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen sekä Helsingin kaupungin opetusviraston tuottamiin, tutkimusaiheeseeni liittyviin, asiakirjoihin.

Tarkastelemani opetussuunnitelmat sisältävät tutkimuskoulujeni opetussuunnitelmat vuodelta 2005, Helsingin kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtaisen osuuden vuodelta 2005, Helsingin kaupungin maahanmuuttajaoppilaita ja monikulttuurista opetusta koskevat dokumentit ja ohjeistukset, sekä paikallisten opetussuunnitelmien selkärankana toimivan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Olen analysoinut myös aiempia peruskoulun opetussuunnitelmien perusteita vuosilta 1970, 1985 ja 1994. Lisäksi haastattelin kahta Opetushallituksen maahanmuuttajaopetuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen asiantuntijaa loppuvuodesta 2007. Haastattelu käsitteli valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden työstämisprosessia sekä kansainvälisyyttä ja kulttuuri-identiteettiä koskevaa aihekokonaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994 ja 2004.

⁵⁵ Nimet ovat pseudonyymejä.

Taulukko 1. Tutkimusaineistot, ajankohdat, menetelmät sekä tutkimuskysymykset.

Aineisto	Aineiston keräämisen / tuottamisen ajankohta	Analyyssi- menetelmä	Muuta
Helsingin asuinalueita ja kouluja koskevat kielitilastot	2008, 2009	Tilastolliset tunnusluvut (keskiarvo, keskihajonta) sekä teemakarttojen tuottaminen ja analyysi.	Ks. tarkemmin Riitaola (2010).
Kahden Opetushallituksen asiantuntijan haastattelu	Syksy 2007	Ensin teoriaohjaava (abduktiivinen) sisällönanalyysi (Hatch 2002). Myöhemmin diskursusanalyysi, joka on saanut vaikutteita jälkikolonialisista ja jälkistrukturalistisista sekä feministisistä teoretisoinneista ja luennasta.	Opetussuunnitelmauudistuksen yhteiskunnallinen konteksti
Osallistuva havainnointi kahdessa tutkimuskoulussa	Kevät 2008 ja 2009		Kummankin havainnointijakson pituus noin 2,5 kk. Havainnointia 1–3 päivänä viikossa / koulu. Havainnointia klo 8 ja 16 välillä (päivän pituus vaihteli). Yhteensä 55 kenttäpäivää (keväällä 2008 Vaahterassa 15 ja Lehmukses- sa 13 päivää, keväällä 2009 Vaahterassa 14 ja Lehmukses- sa 13 päivää).
[Kuudesluokkalaisten haastattelut (n=69) molemmissa tutkimuskouluissani.]	[Kevät 2008]		[Yhteensä 34 haastattelua. Pääasiassa 2–3 hengen pienryhmähaastatteluja. Joitakin yksilöhaastatteluja.]
Tutkimuskoulujen henkilökunnan (sis. rehtorit) haastattelut (n=27). 8 henkilöä haastateltu kahteen kertaan.	Kevät 2008 ja 2009		Yhteensä 27 haastattelua, joista 5 kpl 2–4 hengen pienryhmähaastatteluja ja 22 kpl yksilöhaastatteluja.
Valtakunnalliset perusopetuksen / peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet	Vuosilta 1970, 1985, 1994, 2004		Vuoden 1970 opetussuunnitelman tarkastelu yleisten tavoitteiden osalta (osa I). Vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien systemaattinen tarkastelu kokonaisuudessaan.
Helsingin kaupungin opetussuunnitelman kuntakohtainen osuus	2005		Perustuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004).

Tutkimuskoulujen opetussuunnitelmat	2005		Perustuvat Helsingin kaupungin opetussuunnitelmaan (2005) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004).
Muita pedagogis-hallinnollisia asiakirjoja.	Vuosilta 2007–2011	Asiakirjojen lukeminen suhteessa muihin aineistoihin.	Tuottajina opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, Helsingin kaupungin opetusvirasto
Alustavien tulosten esittely ja palautetilaisuudet tutkimuskouluissa	Osallistuvan havainnoinnin ja henkilökunnan haastattelujen alustavat tulokset alkuvuodesta 2010, lasten haastattelujen alustavat tulokset loppuvuodesta 2010.		Tutkijan ja koulun henkilökunnan näkökulmien tuominen yhteen sekä keskustelu. Toisessa tutkimuskoulussa kerroin alustavista tuloksista myös oppilaille.

Olen tuottanut tutkimukseni havainnointi- ja haastatteluaineiston osallistuvan havainnoinnin ja teemahaastattelujen kautta. Tein osallistuvaa havainnointia tutkimuskouluissani kevään 2008 ja 2009 aikana. Vietin tutkimuskouluillani 1–3 päivää viikossa. Päivät alkoivat aamuisin klo 7.30–8.15 ja loppuivat iltapäivisin klo 13–16. Olin kentällä yhteensä 55 päivää, joista Vaahterassa 29 ja Lehmuksessa 26 päivää. Päivien aikana havainnoin koulun toimintaa oppitunneilla, välitunneilla niin oppilaiden kuin opettajien tiloissa, opettajainkokouksissa ja monissa muissa kokouksissa, ruokailussa sekä sellaisissa siirtymätilanteissa, joita oli esimerkiksi oppituntin ja yhteisen ruokailun välissä. Oppituntien aikana vietin toisinaan aikaa myös koulun käytävillä havainnoiden ja keskustellen niin oppilaiden kuin koulun työntekijöiden (keittiö- ja siivoushenkilökunnan sekä kouluisännän) kanssa. Olin oppituntien aikana välillä myös opettajainhuoneessa havainnoiden ja keskustellen paikalla olevien henkilöiden (joista osa oli myös muita kuin opettajia) kanssa.

Havainnoin koulun arkea myös ennen yhteisten koulutuntien alkua sekä niiden jälkeen, eli aamuisin ennen klo 8:a ja iltapäivisin klo 14:n jälkeen. Seurasin siten myös sellaisia oppitunteja, jotka sijoittuivat pääsääntöisesti klo 14:n ja 16:n välille. Näitä olivat kotikielten oppitunnit sekä 5. ja 6. -luokkalaisten oppilaiden pienryhmäisten uskontojen tunnit. Näin minulla oli mahdollisuus havainnoida ja keskustella myös koululla pääasiassa iltapäivisin olevien kiertävien aineenopettajien ja muun henkilökunnan kanssa. Nämä henkilöt jäävät luokanopettajan työssä ainakin aiemman opettajakokemukseni

perusteella helposti vieraammiksi, koska oppitunnit sijoittuivat eri kohtiin päivää luokanopettajan ”tavalliseen” työpäivään verrattuna.

Osallistuvan havainnoinnin pohjalta tuottamani kenttämuistiinpanot sisältävät kenttäpäiväkirjoihin kirjaamani muistiinpanot, äänitemuotoiset muistiinpanot ja luokkatiloja koskevat piirrokset sekä kouluympäristöä koskevat valokuvat. Lisäksi olen kerännyt koulun sisäisiä tiedotteita ja asiakirjoja sekä lasten tekemiä piirroksia. Pyrin kirjaamaan havaintoni kenttäpäiväkirjaan samanaikaisesti tai mahdollisimman pian tilanteen jälkeen. Oppitunteja havainnoidessani reaaliaikainen kirjaaminen onnistui usein hyvin. Oli kuitenkin tilanteita, joissa tämä ei ollut mahdollista. Esimerkiksi vapaamuotoiset intensiiviset tai kahdenkeskiset keskustelut aikuisten tai lasten kanssa tai tunteita ja ristiriitoja herättävät tilanteet olivat sellaisia, joissa katsoin parhaaksi tehdä muistiinpanot myöhemmin. Joskus taas toimin itse avustajana tai sijaisena, jolloin kirjoitin muistiinpanot koulupäivän jälkeen. Tutkimuksen aikana teemahaastattelin (Hirsjärvi & Hurme 2008; Ruusuvaori & Tiittula 2005, 11–12) koulun henkilökuntaa ja oppilaita molemmissa tutkimuskouluissani. Vaikka haastattelut rakentuivat etukäteen laadittujen teemojen ympärille, haastatteluissa keskusteltiin myös näiden teemojen ulkopuolisista aiheista sekä sellaisista arjen tilanteista, joissa sekä tutkija että haastateltava olivat olleet läsnä. Haastattelut rakentuivatkin pitkälti etnografisen haastattelun (Tolonen & Palmu 2007) mukaisesti: haastattelun tarkoituksena oli päästä ”syvempiin” keskusteluihin tutkittavien kanssa ja kuulla heidän ajatuksiaan ja tulkintojaan tutkimistani aiheista. Haastattelujen avulla pääsin keskusteluihin myös niiden kanssa, joiden ajatukset eivät koulun arjessa muutoin tulleet esille. Haastattelut mahdollistivat siten suljetun ja luottamuksellisen keskustelutilan, jossa voitiin puhua sellaisista kouluun tai työhön liittyvistä asioista, joita koulun julkisessa tilassa ei olisi ehkä sanottu.

Ensimmäisen havainnointijakson lopulla haastattelin molempien koulujen rehtorit sekä kaikki kuudesluokkalaiset, jotka halusivat osallistua tutkimukseeni. Toisen havainnointijakson lopulla haastattelin koulujen aikuisia – niin opettajia, koulunkäyntiavustajia kuin työntekijöitäkin. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt kokoamastani aineistosta kenttämuistiinpanoja sekä aikuisten teemahaastatteluja. Lasten teemahaastatteluaineisto osoittautui alustavan analyysin perusteella niin rikkaaksi aineistoksi, että haluan tehdä siitä oman, väitöskirjan jälkeisen tutkimuksen. Lasten teemahaastatteluaineisto on kuitenkin kulkenut tutkimuksessa mukana pitkän aikaa, joten se on osaltaan vaikuttanut siihen, miten käsitykseni tutkimistani ilmiöstä on jäsentynyt. Seuraavassa kerron tarkemmin ainoastaan aikuisten haastattelujen tekemisestä.

Koulujen henkilökunnan haastattelut olivat sekä yksilö- että ryhmähaastatteluja, ja jotkut informantit haastattelin kahteen kertaan: sekä yksin että ryhmässä. Haastatteluihin osallistui rehtoreita, opettajia, koulunkäyntiavustajia sekä koulun muita työntekijöitä. Opettajien ja koulunkäyntiavustajien yksilöhaastattelut (ks. liite 2) käsitelivät ajatuksia koulutyöstä, omaa elämänhistoriaa, katsomusta ja mahdollisia toiseuden kokemuksia, omaa ammatti-identiteettiä, ajatuksia suomalaisuudesta ja suomalaisesta koulusta, sekä ajatuksia opettajan työstä moninaisten oppilaiden kanssa. Muun henkilökunnan haastattelut (ks. liite 3) käsitelivät haastateltavan omaa taustaa, omaa työtä koulussa ja siinä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia sekä ajatuksia siitä, miten he näkivät oman tehtävänsä kasvattajana ja miten heidän työhönsä ja tehtäväänsä koulussa heidän kokemuksensa mukaan suhtauduttiin. Opettajien ryhmähaastattelut (ks. liite 4) käsitelivät erilaisuuden, monenlaisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteitä, opettajien ja oppilaiden moninaisuuden näkymistä ja huomioon ottamista koulussa, ajatuksia moninaisuuden huomiointamisesta yleensä, sekä moninaisuuteen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Rehtorihaastattelut (liite 5) olivat yksilöhaastatteluita ja niiden aiheet liittyvät kouluun ja sen käytäntöihin, monikulttuuriseen ja kansainväliseen kasvatukseen, koulun asuinympäristöön, koulun kehittämiseen sekä rehtorin työhön.

Kahden Opetushallituksen asiantuntijan⁵⁶ haastattelu (ks. liite 6) käsiteli opetussuunnitelmien uudistamiseen liittyvää prosessia ja toimintaympäristön muutosta, johon opetussuunnitelmauudistuksella pyrittiin vastaamaan. Lisäksi tein kysymyksiä opetussuunnitelman keskeisistä käsitteistä, arvopohjasta sekä kansainvälisyyskasvatuksen ja monikulttuurisuuden asemasta koulun toimintakulttuurissa. Kysyin myös kulttuuri-identiteetti- ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden muodostamiseen liittyvästä prosessista, aihekokonaisuuden sisällöistä ja tavoitteista sekä liittymisestä osaksi oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita.

Ennen kenttätöön aloittamista olen myös analysoinut Helsingin asuinalueiden ja peruskoulujen kielitilastoja vuosilta 2008–2009 (Tilastokeskus/Helsingin kaupungin tietokeskus; Opetusviraston julkaisemattomat kielitilastot peruskouluista). Analyysi perustuu tilastollisiin tunnuslukuihin ja tuottamieni teemakarttojen tarkasteluun (ks. myös Riitaoja 2010). Kaikki edellä kuvatut aineistot muodostavat yhdessä tutkimukseni ensisijaisen aineiston, jonka olen systemaattisesti analysoinut.

⁵⁶ Koska asiantuntijoiden henkilöllisyys on lähtökohtaisesti luvattu pitää anonymyminä, käsittelem tää haastattelua muiden haastattelujen tapaan nimettömänä. Kyseessä ei siis ole sellainen asiantuntijahaastattelu, jossa asiantuntijat puhuisivat omilla nimillään.

Tutkimuksessani on sekä etnografisia että ei-etnografisia, aineistoja. Tutkimusprosessini sekä aineistojen tuottamisen ja analysoimisen tavat rakentuvat kuitenkin etnografisesti. Etnografinen tutkimus on luonteeltaan prosessi, jossa tutkimuskysymykset, kenttä, tutkijanpositiot, aineisto ja tulkinnat elävät tutkimusprosessin aikana (esim. Lappalainen 2007a; Honkasalo 2011). Vaikka olin suunnitellut tuottavani aineistoa lähinnä kahdessa helsinkiläiskoulussa sekä tarkastelevani opetussuunnitelmia, tutkimusprosessin aikana tärkeitä ovat olleet myös muut Opetushallituksen, opetus- ja kulttuuriministeriön ja muiden yhteiskunnallisten instituutioiden asiakirjat, koulutuspolitiikkaa koskevat seminaarit ja asiantuntijakeskustelut sekä yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa koskeva julkinen keskustelu. Ne ovat muodostaneet tutkimukseni tausta-aineiston, joka on auttanut minua kiinnittämään tutkimukseni laajempiin viitekehyksiin. Ne ovat auttaneet minua ymmärtämään sitä, kuinka koulu ja koulutus ovat sidoksissa yhteiskunnallisiin ja ylikansallisiin kehityskulkuihin sekä sosiopoliittisiin ja historiallisiin rakenteisiin ja prosesseihin.

Edellä kuvaamani aineistot ovat laajentaneet myös käsitystäni tutkimuskentästäni (ks. myös Honkasalo 2011). Kenttä ei tarkoita ainoastaan fyysisesti rajattavissa olevaa tilaa kuten koulua. Kenttänä voi olla myös instituutio tai diskurssi, jossa yhteiskuntaa ja koulutusta koskevista kysymyksistä neuvotellaan. Esimerkkinä tästä ovat ylikansalliset yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset ideologiat sekä niitä toimeenpanevat instituutiot, jotka vaikuttavat kansallisen koulutuspolitiikan tavoitteisiin, koulutuksen rakenteisiin ja viime kädessä myös koulujen arkeen. Olen siis ollut kentällä silloinkin, kun en ole ollut tutkimuskouluissani. Kouluetnografisissa tutkimuksissa koulua on tarkasteltu usein kolmen tason kautta: formaalina (virallisena), informaalina (epävirallisena) ja fyysisenä kouluna (ks. Tolonen 2001, 2002; Gordon ym. 2000; Gordon 2002). Virallinen koulu viittaa sääntöihin, opetussuunnitelmiin, muihin asiakirjoihin, virallisiin hierarkioihin, pedagogisiin suhteisiin sekä kurinpitotoimiin (Gordon ym. 2000, 65; Tolonen 2002, 247). Informaali koulu puolestaan viittaa sekä epäviralliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen että virallisen koulun ulkopuolelle jäävään toimintaan. Informaalin koulun järjestykset ovat viralliseen kouluuun nähden päällekkäisiä, rinnakkaisia ja vastakkaisia (Gordon ym. 2000, 135). Fyysinen koulu puolestaan muodostuu koulurakennuksesta ja tietyllä tavoin järjestyneistä tiloista, kuten luokkatiloista, sekä koulun ruumiillisista järjestyksistä ja ruumiin säätelystä (Gordon ym. 2000; Tolonen 2002, 247). Olen käyttänyt tätä jaottelua hyödykseni muodostaessani neljä ulottuvuutta, joiden kautta olen analysoinut erottelujen, hierarkioiden ja toiseuden rakentumista koulussa. Epistemologisen ulottuvuuden olen lisännyt diskursiivisen, sosiaalisen ja materiaalisen ulottuvuuden rinnalle pääasiassa jälkikolonialisen teoretisoinnin pohjalta.

Tutkimukseni etnografisuus ja käsitys koulua laajemmasta kentästä eivät ole olleet minulle alusta lähtien selviä asioita. Tutkimukseni alkuvaiheissa olin kiinnostunut lähinnä monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvistä käsityksistä ja käytännöistä sekä niiden vertailusta helsinkiläisissä peruskouluissa. Varsin pitkään koin tekeväni enemmänkin osallistuvaa havainnointia, teema-haastatteluja sekä opetussuunnitelmien analyysia kuin varsinaista etnografiaa. Osallistuva havainnointi on yksi etnografian menetelmä, mutta se voi muodostaa tutkimuksen metodin yksinäänkin (Hatch 2002, 21–23). Hatchin (2002) mukaan osallistuva havainnointi on usein kestoltaan lyhyempi ja näkökulmaltaan kapeampi ja tarkemmin määritellympi kuin etnografinen tutkimus. Kutsuin tutkimustani etnografian sijaan osallistuvaksi havainnoinniksi siksi, etten kokenut etnografian kulttuurisia merkityksiä tarkastelevan metodologian (Lappalainen 2007a) sopivan silloiseen vertailua korostavaan tutkimusasetelmaani. Pidin tutkimukseni kenttänä tutkimuskoulujani sekä aineistonani kenttämuistiinpanoja, teemahaastatteluja sekä opetussuunnitelma-asiakirjoja. Halusin kuitenkin olla etnografisen tutkimuksen tapaan olla avoin uusille ja kiinnostaville näkökulmille, mikä antoikin mahdollisuuden näkökulman ja tutkimusotteen muuttumiselle tutkimusprosessin aikana.

Sisällytin tutkimukseni aineistoon myös sellaista koulutuspoliittista puhetta ja arjen kohtaamisia, jotka eivät suoraan käsitelleet monikulttuurisuutta tai suomalaisuutta, mutta jotka saattaisivat olla kiinnostavia tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa. Tämä osoittautuikin myöhemmin tärkeäksi ratkaisuksi, sillä kapealla rajauksella ulkopuolelle olisi jäänyt erittäin paljon sellaista materiaalia, joka johti lopulta koko tutkimani ilmiön näkemiseen uusin silmin.

Etnografian tavoitteena on tavoittaa jotain oleellista rakenteista ja toimijoista sekä kulttuurisista merkityksistä (Honkasalo 2011, 50; ks. myös Atkinson 2001, 4; Gordon, Holland & Lahelma 2001, 2005; Lappalainen 2007a; Gannon & Davies 2007; Hesse-Biber & Piatelli 2007). Etnografiaa voikin pitää metodia laajempana metodologiana (Hatch 2002; Hesse-Biber 2007; Hesse-Biber & Piatelli 2007; Lappalainen ym. 2007). Skeggsin (1997, 23, ks. Lappalainen 2007a, 10) mukaan ”tutkija tekee näkyväksi käsitteellistyksensä sekä lähestymistapansa suhteessa valtakysymyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen”. Etnografia on eettistä kohtaamista, jossa ”tutkija asettuu kuuntelemaan tutkimukseensa osallistuvia ihmisiä heidän tietämistään ja merkityksenantoja kunnioittaen, tunnustaen samalla että heidän tietonsa ei voi olla koskaan täysin hänen tietoaan” (Lappalainen 2007a, 10). Feministiselle näkökulmalle ominaista on ajatus tiedon luonteen, sen tuottamisen ja tietäjän paikantuneisuudesta (Liljeström 2004, 11). Tieto ja tietäminen ymmärretään aikaan, paikkaan ja tietäjään kiinnittyneiksi, kontekstuaalisiksi ja materiaali-

siksi sekä tiettyyn epistemologiseen näkökantaan kiinnittyviksi (Liljeström 2004, 11; ks. myös Harding 2007).

Skeggsin (1999, 33) mukaan etnografia on tapa nähdä toisin. Lappalaisen (2007a, 11) mukaan kasvatusta voi lukea ”ikään kuin vastakarvaan”⁵⁷ analysoiden ”prosesseja, joissa erilaisia eroja tuotetaan ja uusinnetaan kasvatuksen ja koulutuksen konteksteissa”. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija asettuu tutun ja vieraan rajamaalle yrittäen ymmärtää tuntemattomia konteksteja sekä etäännyttäen itsensä tutuiksi ajattelemistaan sosiaalisista konteksteista ja näkemään ne uusin silmin (Coffey 2005; Lappalainen 2007b). Totuttuun tai odotettuun nähden toisin näkeminen tai toisin ajatteleminen on siten jälkikolonialisille, jälkistrukturalistisille ja feministisille teoretisoinneille keskeinen lähestymistapa (ks. Lather 2001; Skeggs 2001; Butler 2006; Andreotti 2010a, 2011a). Butlerin (2003; ks. myös Gannon & Davies 2007) mukaan tutkimuksen tekemisessä kysymys on itsestään selvien ja luonnollisina näyttäytyvien diskursiivis-materiaalisten rakenteiden purkamisesta sekä sen esiin tuomisesta, millaisten historiallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien kautta ne ovat muodostuneet. Näin diskurssit, erot, kategoriat, positiot, tieto ja tietäminen, käytännöt ja organisatoriset järjestykset sekä niiden muodostuminen tulevat tarkastelun kohteiksi. Jälkikolonialisessa tutkimuksessa on puhuttu kontekstualisoimisesta. Tällä on tarkoitettu sen analysoimista, millaisten oletusten ja tiedonkäsityksen pohjalta diskurssit, tieto ja representaatiot ovat rakentuneet sekä mitä ne kertovat siitä kontekstista, jossa ne ovat muodostuneet (ks. Andreotti 2010a, 2011a).

Etnografialle ominaisina piirteinä on pidetty suhteellisen pitkän aikaa kestänyttä kenttätöitä, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuutta, tutkimuksen suorittamista olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeistä merkitystä tutkimusprosessissa (Atkinson ym. 2001, 4–5; Skeggs 2001, 426). Etnografisessa tutkimuksessa kysymyksenasettelut ovat avoimia koko tutkimusprosessin ajan ja rakentuvat usein vähitellen. Tutkija lähtee kentälle alustavien kysymysten kanssa, jotka tarkentuvat ja myös muuttuvat tutkimuksen aikana. Lappalaisen (2007a, 13) mukaan etnografisessa tutkimuksessa aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limit-täin. Tutkija tekee alustavaa analyysia jo kentällä ja se suuntaa ja tarkentaa

⁵⁷ Fetterley (1977) on lanseerannut käsitteen vastakarvaan lukeminen (resisting reading). Hän tarkoittaa sillä taaksepäin sekä uusin silmin katsomista, jolloin kirjallisia tekstejä lähestytään uudesta, kriittisestä suunnasta. Hän pitää vastakarvaan lukemista keinona, jolla miehen mieli ja lukemisen asento, jota koulutus tuottaa ja joka sivuuttaa naisten kokemukset ja näkökulmat, tulee problematisoiduksi. Vastakarvaan lukeminen auttaa nimeämään miehen todellisuuden, jota tekstit heijastelevat sekä muuttamaan kirjallisuuden kritiikin suljetusta keskustelusta aktiiviseksi dialogiksi. (Fetterley 1977, xx–xxiii.)

tutkijan katsetta. Ensimmäisiä luonnoksia tutkimusraportista saatetaan kirjoittaa jo kenttätöyövaiheen aikana. (Lappalainen 2007a, 13.) Etnografiselle prosessille keskeistä onkin kirjoittaminen. Tutkimusraporttia kirjoitetaan kuitenkin moneen kertaan tutkimusprosessin aikana (Lappalainen 2007c; Palmu 2007), sillä kirjoittaminen toimii ajattelun ja kysymisen välineenä (Richardson 1994; Richardson & Adams St. Pierre 2005; Gannon & Davies 2007; Salo 2007).

Käsitys tutkimukseni etnografisuudesta muodostui vasta tutkimusprosessin loppupuolella, jolloin jouduin tutkimukseni monien vaiheiden seurauksena pohtimaan syvällisesti tietoon, valtaan ja tutkijanpositioihin sekä informanttien tiedon tavoittamiseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen aikana olin esiintynyt erilaisissa seminaareissa ja koulutustilaisuuksissa, tutustunut joukkoon asiakirjoja, käynyt monia keskusteluja sekä seurannut julkista keskustelua ja osallistunut siihen. Olin kokenut turhautumista siksi, että tämä kaikki tuntui jäävän vain ylimääräiseksi ja oman tutkimuskenttäni ja aineistoni ulkopuoliseksi taustakohinaksi, vaikka nämä kohtaamiset olivat tutkimukseni kannalta erittäin kiinnostavia ja tutkimustani oleellisesti eteenpäin vieviä asioita.

Honkasalon (2011, 44–46) jäsenitys hänen omasta tutkimusprosessistaan sekä monipaikkaisesta etnografiasta on auttanut minua ymmärtämään sitä, mitä olin tutkimuksessani tehnyt. Vaikka tutkimukseni keskittyi kahteen kouluun ja koulutuspoliittisiin dokumentteihin, olin etnografi myös monissa muissa tilanteissa. Ajatus laajenevasta kentästä ja siitä, että varsinaisen tutkimusaineiston ulkopuoliset tilanteet ja kohtaamiset voivat olla merkityksellisiä koulun sisäisten kysymysten ymmärtämisessä, auttoi minua näkemään oman tutkimukseni moniulotteisuuden sekä syventämään aineistoni analyysia. Kentän laajuuden ja monipaikkaisuuden ymmärtäminen auttoi ymmärtämään, että tämä ”muu” oli osa sitä laajempaa kenttää, jolla itse asiassa liikuin ja osa laajempaa ilmiötä, jota yritin käsitteellistää. Ajatus laajasta kentästä auttoi tuomaan merkitykselliset, mutta tiukan aineistorajauksen näkökulmasta ulkopuoliseksi jääneet palaset yhteen ja näkemään oman tutkimukseni suhteessa laajempiin koulutusta ja yhteiskuntaa koskeviin diskursseihin.

Edellä kuvaamani näkökulman vaihtuminen on myös muuttanut sitä, miten olen jäsentänyt tutkimukseni kontekstia. Tutkimukseni alkuvaiheessa olin kiinnostunut siitä, mitä koulussa, asuinalueella ja kaupungissa tapahtui sekä miten nämä tekijät liittyisivät toisiinsa. Tutkimuksen aikana käsitykseni tutkimukseni kontekstista alkoi kuitenkin näyttäytyä yhä moniulotteisempana ja monimutkaisempana. Se, mitä koulussa tapahtui, oli monin tavoin sidoksissa paitsi koulutuspoliittisten instituutioiden ohjaukseen myös yhteiskunnallisiin ja ylikansallisiin kehityskulkuihin, joita puolestaan jäsennettiin tietyn kulttuu-

rishistoriallisen ymmärryksen kautta. Olisi tuntunut varsin keinotekoiselta rajata nämä tekijät tutkimuksen ulkopuolelle. Huomioni siirtyi pelkästään fyysisesti rajatuista tiloista, instituutioista ja toimijoista kohti politiikan ”kenttiä” sekä poliittisten ideologioiden tarkastelua. Laajemman kontekstin ymmärtäminen muutti myös tutkimuksen tavoitetta ja merkitystä, sillä se ohjasi huomioni vähitellen diskursseihin ja niissä muodostuvien positoiden tarkasteluun.

4.2 Menetelmät

Tutkimukseni määrällisen aineiston, eli Helsingin asuinalueilla asuvien lasten ja koulujen oppilaiden kielitilastot, analysoin tilastollisten tunnuslukujen avulla. Tarkastelin asuinalueiden ja koulujen vieraskielisten lasten prosenttiosuutta kaupungin keskiarvoon suhteutettuna. Luokittelin aineiston keskihajontaa käyttäen sekä tuotin tästä aineistosta teemakarttoja alueellisen analyysin ja tulkinnan avuksi (ks. Riitaoja 2010).

Tutkimuksen laadullisen aineiston analyysissä eri analyysivaiheet etenevät lomittain alkaen aineiston järjestämisestä, puhtaaksikirjoituksesta ja litte-roinnista aina teemoitteluun ja teemojen analyysiin sekä meta-analyysiin (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Aloitin laadullisen aineiston analyysin havainnointipäiväkirjojen lukemisella sekä haastattelujen kuuntelemisellä. Olin kokeillut kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoitusta heti kenttähavainnointipäivän jälkeen. Havainnointipäivien pituus ja tiiviys rajoittivat kuitenkin muistiinpanojen kirjoittamista puhtaaksi. Puhtaaksi kirjoitetuista muistiinpanoista tuli myös varsin pitkiä (ks. myös Lappalainen 2007b) ja totesin pian, etten voisi kirjoittaa ”kaikesta kaikkea”.

Vaikka minulla oli tutkimuskysymykset kentälle mennessäni, en ollut tässä vaiheessa tutkimusprosessiani enää varma, mitä haluaisin aineistoltani kysyä. Kentällä ollessani olin alkanut epäillä, ettei lukemani kirjallisuus auttaisi minua muodostamaan sellaisia kysymyksiä, joiden kautta voisin ymmärtää sitä, mitä kentällä oli tapahtunut ja millaisia ajatuksia tästä oli herännyt. Kentällä olemisen ja kohtaamisten kautta rakentunut tieto ja näkökulmat olivat erilaisia kuin ne, mitä käyttämäni kirjallisuus vaikutti tuntevan. Tiesin jotain, mitä en pystynyt käsitteellistämään tuntemieni teoreettisten näkökulmien avulla. Totesin, etteivät myöskään aiemmin hahmottelemani teemat ja analyysin havaintoyksiköt välttämättä toimisi analyysin pohjana, joten päätin jättää havainnointiaineiston tarkemman koodaamisen odottamaan, kunnes olisin alustavasti tutustunut muuhunkin aineistooni sekä uuteen kirjallisuuteen.

Aineiston keruuta ja alustavaa tarkastelua seurasikin tutustuminen uuteen kirjallisuuteen, jonka pohjalta aloin järjestää havainnointiaineistoani. Litte-

roin haastatteluja vähitellen tutkimuksen edetessä. Joitain haastatteluja litteroi myös ammattilitteroija.

Analysoin havainnointi- ja haastatteluaineistoani sekä opetussuunnitelmia aluksi teoriaohjaavan (abduktiivisen) sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yhdistyvät aineistolähtöinen (induktiivinen) ja teorialähtöinen (deduktiivinen) analyysitapa (Berg 2001, 238–267; Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Aineiston, teoreettisen kirjallisuuden ja oman autobiografiani peilaaminen toisiinsa (ks. kuvio 1) johtivat jatkuvaan vertailuun ja teemojen rakentumiseen. Nämä teemat eivät kuitenkaan itsessään olleet tutkimuksen tulos, vaan analyysin ensimmäinen vaihe (ks. myös Ruusuvoori ym. 2010), joka muodosti pohjan jatkoanalyysille (ks. Palmu 2003, 37–40). Teemojen muodostamisen jälkeen analysoin, millaisissa yhteyksissä ne havainnointi- ja haastatteluaineistossa sekä opetussuunnitelma-asiakirjoissa esiintyivät, miten niistä puhuttiin sekä kuka puhui ja kenelle. Analysoin myös sitä, mitä ei sanottu, tai millaisia asioita ei liitetty toisiinsa, sekä sitä, mitä tai keitä näissä tilanteissa määriteltiin ja mitä tai keitä sivuutettiin. Osa teemoista oli sellaisia, jotka esiintyivät puheessa ja teksteissä eksplisiittisesti, osa taas implisiittisesti. Implisiittisten merkitysten tarkastelu sekä aineiston, teorian ja autobiografian ristiin peilaaminen johtivat edelleen metatason analyysiin ja sitä kautta uusien teemojen syntymiseen.



Kuvio 1. Autobiografia osana tutkimusprosessia.

Myöhemmin siirryin tulkitsevasta analyysiotteesta (mitä sanottiin ja tarkoitettiin) yhä enemmän sen tarkasteluun, miten ja millaisiksi arjen ilmiöitä tai ihmisiä puhuttiin tai toiminnan kautta tuotettiin. Siirryin tulkitsevasta sisälönanalyysistä yhä enemmän diskurssianalyysin suuntaan. Diskurssianalyytinen luentani on saanut vaikutteita feministisistä jälkikolonialisista ja jälki-strukturalistisista lukutavoista. Olen tarkastellut, mitä diskursseissa tullaan kontekstista, subjekteista ja asioista oletaneeksi, miten kategoriat muodostuvat, millaisia subjektiviteetteja tuotetaan sekä ketkä eivät subjektien joukkoon kuulu. Olen myös analysoinut, millaisia ovat positiot, joista asioita katsotaan ja joista maailmaa puhutaan jonkinlaiseksi⁵⁸. Yksi keino tällaisten positioiden analysoimiseksi on vaihtaa tilanteita ja subjekteja kontekstista toiseen⁵⁹. Tällöin käy ilmi, millaisia implisiittisiä oletuksia tilanteisiin ja subjekteihin liitetään ja miten oletukset nyrjähtävät näiden muutosten seurauksena.

Tutkimukseni epistemologian ja teoretisointien muuttuminen (ks. luku 4.3) vaikutti siihen, että luin aineistoa tutkimusprosessin eri vaiheissa erilaisista näkökulmista ja erilaisiin asioihin huomiota kiinnittäen. Tutkimuksen alkuvaiheessa olin kiinnostunut yksilöistä ja koulun sisäisestä toimintakulttuurista. Halusin tarkastella käsityksiä, asenteita, arvostuksia, toimintatapoja sekä vuorovaikutusta koulussa. Myöhemmin kiinnostavammaksi tulivat yhteiskunnallisten rakenteiden ja instituutioiden sekä niihin liittyvien ideologioiden analyysi, minkä seurauksena tarkastelin myös yksilöiden käsityksiä, arvostuksia ja toimintatapoja yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Viime vaiheessa siirryin merkitysten ja positioiden dekonstruktiiviseen tarkasteluun. Uusi näkökulma ja tulkinta problematisoivat aiemman näkökulman ja tulkinnan. Teemat täydentyivät, muuttuivat ja osin korvautuivat toisilla teemoilla. Aineiston analyysia on siksi mahdotonta erottaa omaksi erilliseksi vaiheekseen (ks. myös Lappalainen 2007c; Ruusuvaori ym. 2010).

Kirjoittaminen muodostui keskeiseksi analyysimenetelmäksi (Richardson & Adams St. Pierre 2005; Salo 2007). Analyysi rakentui vähitellen, kun asioiden väliset suhteet ja oletukset tulivat kirjoittamisen myötä näkyviksi. Kirjoittaminen auttoi myös ymmärtämään teoriaa ja omia positioitani sekä liittämään ne osaksi analyysia (ks. Richardson 2001, 2002). Usein tarvittiin monia kirjoituskertoja, ennen kuin analyysin kerrokset ja sanomisen tavat tuntuivat asettuvan kohdalleen. Ajatus tekstistä representaationa (Salo 2007) tarkoitti sitä, että oli tarpeen tarkastella moneen kertaan sekä omia positioitaan tekstin tuottajana että siinä tuotettuja representaatioita tutkimuksen kohteena olevista henkilöistä ja ilmiöistä. Koska representaatioiden tuottamisessa

⁵⁸ Tästä Fetterley (1977).

⁵⁹ Tässä erityisesti Spivakin (ks. Spivak 1999; Rojola ym. 2000; Sharpe & Spivak 2002; Morton 2007) erilaisista kirjallisista teksteistä tekemät analyysit ovat olleet hyödyllisiä.

on kyse vallasta, kirjoittaminen on aina poliittista (Richardson 2002; Lappalainen 2007b, 78).

4.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimusprosessini aikana olen tutustunut monenlaisiin teoretisointeihin, joiden kautta olen analysoinut aineistoani. Tutkimuksen epistemologisten ja teoreettisten näkökulmien muuttuminen on ollut seurausta erityisesti aineiston, teorian ja autobiografiani välisestä vuoropuhelusta (kuvio 1), joka on ollut keskeinen analyysia ja koko tutkimusta eteenpäin vievä metodi. Jokainen näistä kolmesta osa-alueesta on auttanut refleктоimaan muita osa-alueita. Aineistosta ja autobiografiasta nousevat kysymykset ovat herättäneet myös pohtimaan, millaisista asioista tulee tutkimuksellisesti ja yhteiskunnallisesti kiinnostavia ja miten tämä tapahtuu. Ne ovat herättäneet myös analysoimaan, millaisiin oletuksiin teoretisoinnit perustuvat sekä mitä käsitteellistämisen prosesseissa jää tavoittamatta. Metatason kysymykset ovat johtaneet teoreettisten näkökulmien ja epistemologian muuttumiseen. Ne ovat pakottaneet sellaisten teoretisointien etsimiseen, jotka ottavat huomioon aineistosta ja autobiografiastani nousevat kysymykset. Uudenlaiset teoreettiset näkökulmat ovat puolestaan tarjonneet työkaluja, joiden avulla olen voinut rakentaa uusia metatason teemoja aineiston analyysia varten. Uudet näkökulmat ovat paljastaneet myös omia etuoikeutettuja positioitani, joille olen tutkijana ollut sokea.

Tutkimusprosessini vaiheet ovat muokanneet myös tutkimuskysymyksiä, keskeisiä käsitteitä, aineiston tuottamiseen ja analyysiin sekä tutkijan positioihin liittyviä kysymyksiä. Jotkut ratkaisut, kuten aineiston tuottamiseen liittyvät valinnat, haastatteluiden kysymyksenasettelut sekä omat positioni kentällä, ovat perustuneet sen hetkiseen ymmärrykseen ja siltä pohjalta tekemiini valintoihin. Myöhemmin, toisenlaisista näkökulmista katsoen, näitä voisi ajatella toisin.

Vaikka esitänkin tutkimusprosessini (kuvio 2) visualisointiin liittyvien haasteiden vuoksi toisiaan seuraavina vaiheina, itse asiassa kyse on prosessista, jossa aiempien kerrosten päälle syntyy uusia. Uudet kerrokset sekä ammentavat edellisistä kerroksista että toisaalta problematisoivat niitä. Tutkimusprosessini ei siten ole ollut lineaarinen, vaan pikemminkin jonkinlainen spiraali.

Alkuvaihe

Tutkimuksen alkuvaiheessa teoreettisena viitekehyksenä olivat yhtäältä interkulttuurista kompetenssia (esim. Bennett 1993; Byram, Nichols & Stevens 2000; Jokikokko 2005) käsittelevät teorit ja toisaalta koulun sisäistä moni-

kulttuurisuuskasvatusta koskevat, pääasiassa angloamerikkalaisesta kontekstista (esim. Banks 2001; Nieto 2002; Sleeter & Grant 2007) Suomeen kotiutetut teoriat. Yhteiskuntakriittiseen tutkimukseen liittyvistä sidoksista huolimatta monikulttuurisuuskasvatuksen teoriat keskittyvät yksilöihin, pedagogiikkaan ja koulun sisäisiin kysymyksiin eivätkä laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja kouluun osana näitä rakenteita. Tästä syystä katson näiden teorioiden olevan orientaatioltaan lähempänä humanistiseksi tai liberaaliksi kuin kriittiseksi kutsuttua monikulttuurisuutta koskevaa lähestymistapaa⁶⁰.

⁶⁰ Teoreettisista lähestymistavoista monikulttuurisuuteen ks. tarkemmin McLaren (1994); Kincheloe & Steinberg (1997, 1–26, 35–39); Banks (2001); monikulttuurisuudesta ja interkulttuurisuudesta Coulby (2006); Holm & Zilliacus (2009); Grant & Portera (2011). Yhdenvertaisuusproblemaattisen ja tiedonproblemaattisen lähestymistavan eroista Popkewitz & Lindblad (2000); Lappalainen (2009); ks. myös Popkewitz (1999a) sekä Burbules & Berk (1999). Jälkikoloniaalisen näkökulman ja modernististen traditioiden välisistä eroista ks. Andreotti (2011a, 59–60, 94–95).



Kuvio 2. Tutkimuksen kulku. Lineaarisesta esitystavasta huolimatta kysymys on pikemminkin spiraalista, jonka visualisoiminen osoittautui mahdottomaksi.

Tutkimukseni alkuvaiheessa tarkoitukseni oli ensisijaisesti vertailla, miten monikulttuurisuuskasvatus ymmärretään erilaisilla asuinalueilla sijaitsevien helsinkiläiskoulujen opetussuunnitelmissa ja miten monikulttuurisuuskasvatusta koulujen arjessa toteutetaan. Tällaisen kysymyksenasettelun lähtökohtana oli se, ettei monikulttuurisuuskasvatus olisi tarkoitettu vain vähemmistöiksi tai maahanmuuttajiksi nimetyille oppilaille. Sen sijaan kysymyksessä olisi läpäisyteema, joka koskisi koko koulun toimintakulttuuria, opetusta ja kaikkia oppilaita heidän taustoistaan riippumatta. Banksin (2001) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on yhdenvertaisuuden edistäminen ja moninaisuuden tunnistaminen sekä koulun muuttaminen. Tämä koskee niin opetuksen sisältöjä, pedagogisia menetelmiä, tiedon rakentamista kuin koulun toimintakulttuuria (Banks 2001). Monikulttuurisuus ei myöskään tarkoita vain etnisiä tai kielellisiä, vaan myös yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja katsomukseen liittyviä eroja (Banks 2001).

Tässä vaiheessa tutkimusprosessiani pääpaino oli opettajan monikulttuurisen ammattitaidon (Talib 2005) kehittymisen ja opettajien monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvien käsitysten tarkastelussa. Tavoitteenani oli tutkia, millaisena opettajat näkevät monikulttuurisen ammattitaitonsa, mitä he ymmärtävät monikulttuurisen kasvatuksen sisällöillä ja tavoitteilla sekä miten näiden toteutumista koulussa voitaisiin parantaa yhdessä kouluyhteisön kanssa. Asetelma oli siten vertaileva ja olemassa olevia käytäntöjä kehittävä.

Koulujen välisen vertailun taustoittamiseksi tarkastelin Helsingin asuinalueita ja peruskoulujen kielijakaumaa (suomi/ruotsi/vieraskielisyys) koskevia tilastoja (Tilastokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009; Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009; Opetusviraston julkaisemattomat tilastot 2008a, 2008b, 2009). Ne olivat ensimmäinen osa aineistoani, jonka avulla tarkastelin koko väestön sekä nuorten ikäluokkien kielellistä eriytymistä Helsingin alueella. Tarkastelujen oli tarkoitus toimia lähinnä pohjana tutkimuskoulujen valinnalle, mutta analyysien seurauksena niistä tuli yksi osa tutkimusta.

Katkos I

Suunnittelin tutkimuksen ja aloitin aineiston keruun edellä kuvaamiini teorioihin perustaen. Kentällä ollessani alkoi kuitenkin näyttää siltä, että tutkimuksen rajaukset ja tavoitteet muuttuvat. Vertailu- ja kehittämisenäkökulma alkoivat tuntua ongelmallisilta, sillä koulun arjessa kohtaamani kysymykset ja käytännön ongelmat vaikuttivat olevan paljon laajempia kuin ainoastaan koulun sisäiseen toimintaan liittyviä asioita. Se, mitä koulun arjessa tapahtui, oli sidoksissa ympäröivään asuinalueeseen, yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja poliittiseen päätöksentekoon. Minusta alkoi tuntua siltä, että koulun sisäisen

toiminnan tarkasteleminen ja koulujen vertaileminen veisivät huomiotani vääraan suuntaan, eli yksittäisten koulujen paremmuusjärjestykseen tai yksittäisten ja irrallisten asioiden kehittämiseen sen sijaan, että tarkastelun kohteeksi olisi otettu yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa, sosioekonomista eriytymistä koskevien kysymysten sekä suomalaisuutta ja monikulttuurisuutta koskevien käsitysten tarkasteleminen.

Myös syvempi tutustuminen asuinalueiden ja koulujen eriytymistä koskevaan tutkimukseen muutti näkökulmaani. Asuinalueiden välisten erojen kasvu, joka ensin vaikutti kielellisten tai ”etnisten” erojen kasvulta, alkoi eriytymistä käsittelevän artikkelini (Riitaoja 2010) työstämisen myötä hahmottua yhä enemmän yhteiskunnalliseksi ja sosioekonomiseksi kysymykseksi. Etnistä eriytymistä ja yhteiskunnan pirstaloitumista koskevat näkemykset alkoivat vaikuttaa yksipuolisilta, sillä ne eivät ottaneet huomioon menneiden vuosikymmenten asuntopolitiikkaa, tuloerojen kasvua sekä työ- ja asuntomarkkinoiden rakenteellista rasismia koskevia kysymyksiä. Myös valintaa, erikoistumista ja kilpailua korostavalla kouluvalintapolitiikalla oli yhteys koulujen välisten erojen kasvuun (ks. esim. Hilpelä 2001; Kivirauma 2001; Seppänen 2006). Laajojen yhteiskunnallisten kysymysten huomioon ottaminen näytti vaativan toisenlaista lähestymistapaa, johon tuntemani monikulttuurisuuskasvatuksen teoriat eivät antaneet välineitä.

Myös asuinalueiden eriytymistä koskevassa tutkimuksessa esitetty yhteiskunnallisen yhtenäisyyden tavoite alkoi vaikuttaa ongelmalliselta (ks. Fraser 1995). Yhteiskunnallisen yhtenäisyyden tavoite oli laajasti käytetty ja samalla epämääräinen: se taipui sekä assimilaatiopolitiikan, sosioekonomisten erojen kaventamista koskevan politiikan että valtion kilpailukyvyyn ylläpitämisen välineeksi. Nämä argumentit perustuvat hyvin erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin ja ne johtavat myös hyvin erilaiseen yhteiskuntapolitiikkaan. Pelkän taustoittavan tilastotarkastelun sijaan minua alkoi kiinnostaa se, millaisista oletuksista lähtien eriytymistä käsitteellistettiin, mitä pidettiin ongelmana ja miten ongelma ajateltiin ratkaistavan.

Kentällä ollessani kiinnitin huomiota siihen, miten ja millaisista aiheista yhteiskunta- ja koulutuspoliittista sekä julkista keskustelua käytiin. Yhteiskunta- ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa korostui usein yksilöllisyys ja yksilöiden välinen kilpailu. Markkinatalous puhuttiin ensisijaiseksi suhteessa ihmisiin ja yhteisöihin. Nämä näkökulmat tulivat esille sekä kentällä että yhteiskunta- ja koulutuspoliittisia asiakirjoja ja aiempaa tutkimusta lukiessani. Samaan aikaan media alkoi enenevässä määrin uutisoida tutkimuksista ja selvityksistä, jotka käsitelivät tulotasoon, koulutukseen ja terveyteen liittyvien erojen kasvua sekä alueellisesti että koko väestön ja nuorten keskuudessa. Maahanmuuttokielteinen keskustelu alkoi lisääntyä internetissä ja vuoden

2010 eduskuntavaalien alla siitä tuli yksi keskeinen julkisen ja poliittisen keskustelun tema. Koulutuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset sidokset tulivat siten tutkimukseni kannalta yhä keskeisemmiksi.

Aineiston analyysia aloittaessani totesin, etteivät yksilöihin ja koulun sisäiseen dynamiikkaan keskittyvät monikulttuurisen kasvatuksen teoriat tarjonneet työkaluja aineistostani esiin nousevien kysymysten tarkasteluun. Monikulttuurisuuden käsite paljastui monitulkintaiseksi sekä problematisoimattomia oletuksia sisältäväksi ja eroja tuottavaksi käsitteeksi. Monikulttuurisuus liitettiin tutkimuskouluissani lähinnä maahanmuuttajaoppilaisiin, mikä seurauksena monikulttuurisuuskasvatuksellakin tarkoitettiin lähinnä maahanmuuttajaoppilaiden kasvatusta (ks. luvut 4.4, 6 ja 7). Tässä tilanteessa lähtökohdat ja oletukset olivat niin erilaiset, ettei siinä tuntunut muodostuvan tilaa, jossa olisi voinut keskustella toisenlaisista monikulttuurisuuskasvatuksen käsityksistä, eikä monikulttuurisuuskasvatus toiminut enää myöskään tutkimuksen käsitteellisenä lähtökohtana. Sen sijaan käsite itsessään näytti vaativan tarkempaa tarkastelua. Hämmentyneenä jouduin etsimään sekä uudenlaista teoreettista että analyttistä näkökulmaa tutkimukselleni.

Uusmarxilainen tutkimus ja kriittinen pedagogiikka

Uuden teoreettisen näkökulman etsimisen seurauksena tutustuin uusmarxilaisuudesta ja kriittisestä pedagogiikasta ammentavaan kriittisen monikulttuurisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tutkimukseen (esim. McLaren 1994; Lipman 1998, 2004; May 1999; Anyon 2005, Anyon ym. 2009). Tällaisen tutkimuksen lähestymistavat eivät olleet niinkään yksilöissä ja yksilöpedagogiikassa kuin yhteiskunnan ja koulutuksen sosiopoliittisen ja kulttuurisen järjestyksen muuttamisessa ja oppilaiden yhteiskunnallisen tietoisuuden herättämisessä. Nämä teoretisoinnit auttoivat näkemään tutkimukseni uudesta näkökulmasta ja kiinnittivät sen osaksi yhteiskunnallisia ja ylikansallisia ilmiöitä. Sellaiset kentällä kohtaamani asiat kuin yksilökeskeisyyden korostuminen, yksityistäminen ja kilpailun lisääntyminen sekä opetussuunnitelmiin ja koulun arjen näennäinen neutraalisuus ja näennäinen tasa-arvoisuus alkoivat saada uusia nimiä ja nivoutua osaksi yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia kysymyksiä. Uusien teoretisointien teorian avulla aineisto alkoi elää. Teoria ja empiria tulivat yhteen mahdollistaen yhteiskunnallisen selityksen, jota kumpikaan näistä ei olisi yksin pystynyt tekemään (Anyon 2009, 2).

Koulun sisäiseen yhdenvertaisuuteen ja yksilökeskeisten kompetenssien kehittämiseen pyrkivän monikulttuurisuuskasvatuksen sijaan keskityin koulutuksen rakenteiden ja päämäärien sekä koulukasvatuksen sisältöihin liittyvien valta-asemien sekä koulutusjärjestelmän tehtävien tarkastelemiseen. Neutraalisuus ja yksilökeskeisyys alkoivat vaikuttaa valtasuhteita häivyttäviltä ja

eriarvoisuutta yllä pitäviltä näkökulmilta. Myös liberaaliin tasa-arvokäsitykseen perustuva samanlaisen kohtelun periaate vaikutti pikemminkin uusintavan olemassa olevia eroja kuin poistavan niitä. Liberaalin tasa-arvon sijaan olin kiinnostunut sellaisesta tasa-arvon tulkinnasta, joka ottaisi ihmisten erilaiset lähtökohdat ja tarpeet huomioon sekä pyrki heille tarjotuin erityisin panostuksin vähentämään olemassa olevaa eriarvoisuutta (ks. Lipman 2004).

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kriittisen monikulttuurisuuden näkökulmat problematisoivat liberaalin yhteiskuntapolitiikan ja liberaalin monikulttuurisuuden lähtökohdat (esim. McLaren 1994; Kincheloe 2007). Enemmistön ja vähemmistöjen välisten epäsymmetristen valtasuhteiden, marginalisaation, yhteiskuntaluokkaerojen sekä kulttuurisen hegemonian, etuoikeuden ja alistamisen (oppression) käsitteet auttoivat ymmärtämään sitä, millaisia poliittisia jännitteitä opetussuunnitelmiin ja koulutuksen rakenteisiin liittyy sekä miten ne koulussa konkretisoituvat.

Kulttuurin käsite muodostui yhä ongelmallisemmaksi. Kansallisia kulttuureja koskeva puhe ei ottanut huomioon yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja katsomukseen liittyviä kulttuurieroja. Essentialistisen kulttuurin ja identiteetin käsitteiden avulla ihmisiä luokiteltiin etnisiin tai kansallisiin ryhmiin, joihin kiinnittyvän identiteetin heidän ajateltiin jakavan. Usein tällainen luokittelu esitettiin näennäisen neutraalina kulttuuristen erojen kuvauksena, vaikka se oli mitä suurimmassa määrin poliittista.

Myös koulutusjärjestelmän sisällä tapahtuva yksityistäminen ja kilpailutus, kouluvalintapolitiikka ja koulujen erikoistuminen, mutta myös monien hyvinvointivaltion toimintojen ja vastuun ulkoistaminen näyttäytyivät osaksi uusliberaalin markkinatalouden asteittaista vahvistumista. Sellaiset uusliberaalin koulutuspolitiikan seuraukset, joita monet tutkijat olivat analysoineet esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa jo varhemmin, alkoivat tutkimusten perusteella olla nähtävissä myös Ruotsissa ja Suomessa. Yhteiskuntakriittinen tietoisuus, hegemonia, luokka-asemaan kytkeytyvä valta, eriarvoisuus sekä emansipaatio muodostuivat tutkimukseni kannalta keskeisiksi käsitteiksi.

Katkos II

Kriittisen monikulttuurisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmat auttoivat minua ymmärtämään yhteiskunnallisen eriarvoisuuden monia ilmentymiä, materiaalisia eriarvoisuuksia ja näihin liittyviä epäsymmetrisiä valtasuhteita (valta suvereenina valtana, ks. Popkewitz 1998). Nämä näkökulmat kritisoivat liberaalia yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa sekä liberaalia monikulttuurisuuspolitiikkaa sen uusintamasta eriarvoisuudesta. Lukemani kirjallisuus (esim. Popkewitz 1999a, 1999b; Andreotti 2010a) antoi

kuitenkin ymmärtää, että kritiikistä huolimatta kriittisen pedagogiikan sekä kriittisen monikulttuurisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmat rakentuivat humanismin, liberalismien sekä moderniteetin epistemologisten oletusten varaan. Tämän seurauksena ne eivät nähneet sellaisia epistemologisia eriarvoisuuksia ja toiseuksia, joita niiden omiin lähtökohtiin sisältyi (King 2009; Mignolo 2009).

Aineiston, autobiografian ja kirjallisuuden välisen reflektion myötä aloin pohtia, missä määrin sellainen valtakäsitys, jossa valta ymmärretään suvereniksi sekä hegemonioihin, ideologioihin ja luokka-asemaan kiinnittyväksi, auttaisi minua analysoimaan arjen kohtaamisiin ja kategorisointiin liittyviä valtakysymyksiä. Myös kansallisvaltioon kiinnittyvän yhteiskunnan problematisoimaton asema tutkimuksen viitekehyksenä alkoi tuntua monin tavoin ongelmalliselta.

Jälkikoloniaalinen ja jälkistrukturalistinen feministinen kysyminen

Tutkimuksen toinen suuri näkökulmamuuutos liittyy tilanteeseen, jossa uusmarxilaiset teoriat sekä kriittisen pedagogiikan näkökulmat (kriittiset modernistiset traditiot, ks. Popkewitz 1999a) vaihtuivat vähitellen jälkikoloniaaliseksi, jälkistrukturalistiseksi sekä feministiseksi kysymiseksi ja kyseenalaistamiseksi. Uusmarxilaiset sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teoriat, jälkikolonialismi ja jälkistrukturalismi kulkivat pitkään rinnakkain. Jälkikoloniaaliset ja jälkistrukturalistiset sekä niihin kiinnittyvät feministiset⁶¹ näkökulmat tarjosivat kuitenkin yhä enemmän sellaisia työkaluja, joiden avulla pystyin analysoimaan ja teoretisoimaan aineistostani ja omista kokemuksistani nousevia kysymyksiä uudella tavalla.

Jälkikoloniaalisen ja jälkistrukturalistisen feminismien merkitys näkyi erityisesti siinä, että käsitykseni vallasta, tiedosta ja subjektista sekä näiden välisistä suhteista muuttuivat. Vallassa ei ollut enää kyse suvereenista, omistettavasta vallasta (luokkavalta, hegemonia, instituutio), vaan valta näyttäytyi yhä enemmän tuottavaksi, tietoon, representaatioihin ja subjektiviteettiin

⁶¹ Hemmings (2011) on kritisoinut feminististä tutkimusta vaiheistamisesta, jossa erilaiset ”feminismit” ja projektit esitetään toisiaan seuraavina kehitysvaiheina. Sijoitan feministisen tutkimuksen prosessiin tähän kohtaan siksi, että vasta tässä vaiheessa feministiset teoretisoinnit (joilla tarkoitan lähinnä feministisiä jälkikoloniaalisia ja feministisiä jälkistrukturalistisia teoretisointeja) alkoivat puhutella minua syvällisesti. Tutustuin myös liberaaliin ja radikaaliin feminismiin tapahtuivat tätä kautta. Feminististen teoretisointien ”myöhäinen” mukaan tuleminen näkyy prosessissani esimerkiksi niin, etten ollut tutkimukseni alussa riittävästi herkästynyt sukupuolta ja seksuaalisuutta koskeville erotteluille. Tämä on puolestaan ohjannut sitä, etten ole aineistoa tuottaessani osannut välttämättä kiinnittää riittävästi huomiota sellaisiin tilanteisiin, jotka tämän hetken näkökulmasta katsottuna olisivat erityisen merkityksellisiä.

liittyväksi (Popkewitz 1998; Laws & Davies 2000; Popkewitz & Lindblad 2000). Tämän seurauksena ryhdyin kiinnittämään huomiota tiedon järjestelmiin, joiden kautta erot, kategoriat, hierarkiat ja toiseudet muodostuvat. Olin kiinnostunut siitä, miten valta näissä prosesseissa toimii. Myös tasa-arvo sai uudenlaisia merkityksiä, sillä liberaalin, normatiivian tukevan ”samanlaisuuden” tasa-arvon ja radikaalin, erojen korostamiseen perustuvan tasa-arvon lisäksi ryhdyin kiinnittämään huomiota myös epistemologiaan, joka eron tuottaa. Samalla aiemmin lukemani uusmarxilainen ja kriittisen pedagogiikan kirjallisuus on vaikuttanut siihen, että materiaalistien olosuhteiden, erojen ja eriarvoisuuden kysymykset ovat säilyneet työssäni keskeisinä. Samoista syistä johtuen olen pitänyt epistemologis-diskursiivisten ja materiaalistien näkökulmien yhdistämistä työssäni tärkeänä.⁶²

Valtaa koskevien käsitysten muuttumisen seurauksena myös tutkimuskysymykset muuttuivat. Kysymys siitä, miten jokin ymmärretään, muuttui kysymykseksi siitä, miten sitä diskursiivisesti tuotetaan sekä miten tiedon järjestelmät rakentuvat ja mitä niistä seuraa. Huomio siirtyi siis jo olemassa oleviksi ajatelluista eroista ja positioista siihen, miten niitä puheen, toiminnan ja rakenteellisten järjestelyiden kautta tuotetaan.

Jälkikoloniaalisiin, jälkistrukturalistisiin ja feministisiin näkökulmiin keskittymistäni kuvaa mielestäni paremmin poisoppimisen, purkamisen ja uudelleen rakentamisen (Andreotti & Souza 2008; Andreotti 2010a, 2010c) jatkuva prosessi kuin näkökulman vaihtamisen tai valmiiksi tulemisen ideat. Tämä prosessi käy aiempaa näkökulman muutosta syvemmälle siksi, että sellaiset humanismiin, valistukseen ja moderniteettiin perustuvat tiedon ja tietämisen oletukset ja luokittelut, joita olen aiemmin pitänyt itsestään selvinä ajatteluni perustana tulevat kontekstualisoiduiksi ja problematisoiduiksi.

4.4 Tutkijan positiot

Tarkastelen tässä alaluvussa sitä, millaisia tutkijan positiota tutkimusprosessiini on liittynyt, miten nämä positiot ovat muotoutuneet sekä miten niiden reflektointi on vaikuttanut tutkimukseeni. Positioideni tarkastelun keskeisenä menetelmänä on ollut autobiografinen kirjoittaminen, josta kerron seuraavaksi.

⁶² Koska olen tullut kieltä ja diskursseja koskeviin teoreettisiin näkökulmiin materiaalista sekä fyysistä tilaa korostavien näkökulmien kautta, on minun ollut vaikeaa ymmärtää sellaista kritiikkiä, jossa diskursiivisen ajattelun olevan irrallaan materiaalisesta. Materiaalisen ja fyysisen merkitys on ollut jollain lailla ”itsestään selvää”. Diskursiivinen on puolestaan tarjonnut uuden ja tuoreen tavan analysoida tiedon, subjektin, kielen ja vallan välisiä suhteita.

Autobiografinen kirjoittaminen refleктоimisen menetelmänä

Etnografiseen tutkimukseen sisältyy tutkijan henkilökohtaisten lähtökohtien tai oman elämänkerran, autobiografian, kirjoittaminen ja sen käyttäminen osana tutkimusta (Reed-Danahay 2001; Salo 2007). Lähtökohtana on, ettei tutkija ole etäinen ja objektiivinen havainnoija, vaan osa tutkimusprosessia ja sen tuloksia. Kirjoittaminen ei siten koskaan sisällä viestiä vain puheena olevasta asiasta, vaan se kantaa mukanaan viestiä kirjoittajasta itsestään (Salo 2007, 242). Tutkimus kertoo aina myös tutkijasta, sillä toisen tulkitsemisen on itsensä näkemistä (Salo 2007, 242).

Autobiografisella kirjoittamisella on tutkimuksessa monia tehtäviä. Autobiografian kirjoittaminen on tutkijalle keino reflektoida tutkimusaiheeseen liittyviä kokemuksia ja ennakko-oletuksia. Omien kokemusten ja pohdintojen kirjaaminen auttaa tutkijaa myöhemmin refleктоimaan omia positioitaan sekä pohtimaan, miten ne heijastuvat hänen tekemiinsä tulkintoihin. Kouluetnografiassa omien koulukokemusten muistelemista ja niistä yhdessä keskustelemista on käytetty keinona, jolla omia kokemuksia ja oletuksia on tehty näkyviksi ennen kentälle menoa (Gordon ym. 2007). Tutkimusprosessini aikana olen muistellut, kirjoittanut ja analysoinut niin kouluun kuin koulun ulkopuoliseenkin elämään sijoittuvia erottelun ja toiseuttamisen kokemuksia sekä materiaalisen eriarvoisuuden ulottuvuuksia. Olen myös analysoinut sitä, millaisen tiedonkäsityksen ja diskurssien kautta subjektiksi ja toiseksi tuleminen erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa tapahtuvat. Oman autobiografia-ni kirjoittaminen on auttanut ymmärtämään sitä, miksi tietyt aiheet tai näkökulmat puhuttelevat minua ja miksi olen tutkimusaiheestani kiinnostunut. Tämä on osaltaan auttanut selkiyttämään tutkimuksen tavoitteita eli sitä, mihin haluan tutkimustani, tutkimuskysymyksiäni ja analyysiani suunnata, sekä mitä ja ketä varten tutkimustani teen. Käsitys omista positioista ja sitoumuksista sekä oman työn merkityksestä ja tavoitteista on siten auttanut jäsentämään myös kirjoittamista.

Autobiografiaa voi käyttää myös keinona tehdä henkilökohtaisesta poliittista sekä kyseenalaistaa tilan ja tutkijan neutraalisuus (Holman Jones 2005). Henkilökohtaisen kirjoittaminen mahdollistaa tutkija-minän olemassaolon ja sen merkityksen tunnustamisen tutkimukselle. Omat tavoitteensa, aikomuksensa ja ajatuksensa kätkevän etäisen ja objektiivisen tarkkailija-arvioijan sijaan tekstissä onkin läsnä situationaalinen, kokeva ja tunteva subjekti. Tutkijan ja tutkimuksen näennäisen neutraalisuuden sijaan tulee tutkimuksen kontekstuaalisuus ja tutkijan positionaalisuus. (Hakala & Hynninen 2007; Salo 2007.) Tämä tekee näkyväksi sen, että tutkimuksen kirjoittaminen on väistämättä poliittista.

Henkilökohtaisen poliittisuutta korostava lähtökohta on mahdollistanut sen, että autobiografiasta esille nousevat kysymykset, kuten tietynlaisten subjektiviteettien (esim. Fetterley 1977; Spivak 1999; King 2009) ensisijaisuus tai itsestäänselvyys, ovat voineet tulla myös tutkimuksellisesti kiinnostaviksi teoretisoinnin ja analyysin kohteiksi. Tämä on puolestaan johtanut teorian uudenlaiseen koetteluun ja aineiston analyysia hyödyttävien uudenlaisten näkökulmien löytymiseen. Salon (2007, 243) mukaan autobiografiaa hyödyntävä etnografinen kirjoittaminen voikin toimia myös kulttuurin kritiikkinä, uutena tapana katsoa tuttuja kategorioita ja käytäntöjä. Tutkija voi kirjoittaa sitä vastaan, mitä kulttuurista yleensä kirjoitetaan tai oletetaan kirjoitettavan (Salo 2007, 243). Etnografinen kuvaus ei perustu ”oikeaksi todistamisen ontologiaan”. Etnografia tarjoaa sen sijaan tiheää kuvausta tutkimuskohteesta. Tämä edellyttää erilaisten kulttuuristen rakennelmien purkamista, ajatteleminen ja rakentamista uudelleen. (Salo 2007, 243.)

Autobiografian kirjoittaminen osaksi tutkimusraporttia antaa myös mahdollisuuden tutkimukseen liittyvien ristiriitojen, ilojen ja huolien kuvaamiseen osana tutkimusta (Salo 2007, 242). Autobiografisten muistiinpanojen avulla olen voinut analysoida omia positioita sekä kentällä että tutkimusraporttia kirjoittaessani. Olen analysoinut ja kirjoittanut siitä, millaiseksi positioni kentällä ovat muodostuneet, millaisiin haasteellisiin tilanteisiin tutkija kentällä voi joutua sekä millaisia tutkimuksen tekemiseen, eettisyyteen ja poliittisuuteen liittyviä kysymyksiä tutkija joutuu tutkimusprosessinsa aikana ratkomaan.

Autobiografisen kirjoittamisen avulla olen voinut analysoida myös sitä, miten erilaiset kontekstit, tilanteet ja kohtaamiset ovat vaikuttaneet minuun ihmisenä ja tutkijana. Olen analysoinut kenttätööhön ja muuhun tutkijan työhön sekä työn ulkopuolisiin konteksteihin liittyviä kohtaamisia, jotka ovat tehneet omat oletukseni ja positioni näkyviksi sekä saaneet minut ajattelemaan asioita uudella tavalla. Autobiografinen kirjoittaminen on siis toiminut eräänlaisena refleksiivisen paikantamisen menetelmänä, johon on tutkimusprosessin aikana liittynyt sekä itsereflektiota, metodologista reflektiota, epistemologista reflektiota että tutkimuksen sitoumusten reflektiota (ks. Fingerroos 2003). Autobiografian käyttö tekee tutkijan päämäärät, positiot ja tulokset näkyväksi myös lukijalle ainakin silloin, kun tutkija tuo autobiografian lisäksi esille sen, miten hänen sosiaaliset positionsa ja henkilökohtainen historiansa ovat vaikuttaneet siihen, millaiseen teoreettiseen ja metodologiseen viitekehykseen hän on päätenyt (ks. Harding 2007, 54).

Oman elämänhistoriani tarkastelu on auttanut jäsentämään suhdetta suomalaisuuteen, monikulttuurisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Pienellä kai-vosteollisuuspaikkakunnalla maanviljelijäperheessä kasvaneena, sieltä pää-

kaupunkiseudulle muuttaneena ja keskiluokkaiseen kaupunkilaiseen elämäntapaan tutustuneena olen kokenut sekä alueellisten että yhteiskuntaluokkia koskevien erojen olemassaolon sekä näihin kiinnittyvien sukupuolittuneiden positioiden mahdollisuudet ja rajat. Lähipiiriini on kuulunut erilaisia elämänkatsomuksia edustavia ihmisiä, ja omalta katsomustaukaltani olen ollut vähemmistöä. Oman ala-asteeni oppilaat edustivat ainakin kuutta eri katsomusperinnettä. Olen ollut läsnä, kun ortodoksisuukoiset siirtokarjalaiset ovat kertoneet asuinyhteisöön liittyvistä erilaisuuden ja ulkopuolelle jäämisen kokemuksistaan. Tätä taustaa vasten käsitys yksikulttuurisesta Suomesta on ollut minulle lähinnä stereotyyppinen yleistys, jonka tehtävänä on korostaa kansallista yhtenäisyyttä ja minimoida kaikki ne erot, joita niin kutsutun suomalaisen kulttuurin sisään on kuulunut. Yhdenmukaiseksi oletettu suomalaisuus sulkee suomalaisuuden ulkopuolelle niin sanotut vanhat vähemmistöt, mutta se rajoittaa myös monien muiden erojen tunnistamista ja tunnustamista. Lisäksi se rajaa sitä, miten valtakulttuurin sisäisistä eroista on mahdollista puhua ja miten suomalaisuuden sisäisiä erotteluja ja niihin liittyviä toiseuden kokemuksia voi sanoittaa.

Yhdenmukaisuuden oletus heijastuu myös käsitykseen tavallisesta suomalaisesta nuoresta ja ”tavallisesti olemisesta” (Tolonen 2001). Olen oppilaana, opettajana ja ympärilläni olevien ihmisten kautta nähnyt ja kokenut tavallisuuden ja erilaisuuden väliset rajanvedot sekä tähän rajanvetoon ja ulkopuoliseksi jättämiseen liittyvän vallankäytön. Olen nähnyt ja kokenut, miten samanlainen kohtelu on tuottanut eriarvoisuutta oppilaiden välille.

Asuinpaikkaan ja -historiaan, yhteiskuntaluokkaan, elämänkatsomukseen ja sukupuoleen liittyvät erottelut ja erojen erilaiset merkitykset eri konteksteissa ovat tuottaneet toiseuden kokemuksia sekä omassa kouluhistoriassa, arjessa että tutkijayhteisössäkin. Näissä tilanteissa on ollut usein kysymys ihmisten kategorisoimisesta ja kategorioiden hierarkkisoimisesta. Olen luekntutkimuksia, joissa tarkastellaan jotain sellaista toisten ryhmää, joihin voisin itsekin kuvitella kuuluvani. Vaikka ryhmä on sisältä katsoen näyttänyt heterogeeniselta, tutkija on saattanut nähdä sen yhdenmukaisena. Tutkimukset ovat myös tuottaneet kuvaa toisten yhteisöistä ja niissä on pyritty selittämään ihmisten toimintaa tuotettujen kategorioiden pohjalta. Tutkija on saatantanut puhua toisista ”meille”, valtakulttuurin subjekteille, tällaista puhumisen asentoa reflektioimatta. Tutkimuksesta on siten tullut epistemologisesti alistettujen toisten tutkimista, jossa nimeämiseen, kategorisointiin ja kategoriaan perustuvaan selittämiseen liittyvää vallankäyttöä ei ole tunnistettu.

Spickard (2002) on huomauttanut, että antropologiassa ja sosiologiassa on vaikuttanut kaksi ”toista”: antropologien ”kaukana olevat toiset”, jotka eivät kuulu ”meihin”, ja sosiologien tutkijat ”toisenlaiset” omasta naapurustosta

ja ystäväpiiristä (Spickard 2002, 238, suomenkielinen käännös Fingerroosilta, 2003). Etnografian postkoloniaalisen ja postmodernin suuntauksen myötä nämä molemmat ovat tulleet osaksi etnografista tutkimusta (Fingerroos 2003). Vaikka sosiologieng tutkimat oman kulttuurin ja lähiympäristön toiset eroavatkin koloniaalisesta toisesta, ja länsimaisen tutkijan on oltava varovainen, jottei hän redusoi kolonialismin syvälleikäviä vaikutuksia tutkimuksestaan, katson näillä toiseuden muodoilla olevan myös yhteistä. Omat toiseuden kokemuksen ovat johtaneet toiseuden rakentumisen ja siihen liittyvän valankäytön tarkasteluun myös suhteessa koloniaaliseen toiseen.

Tutkimusprosessin aikana on syntynyt runsaasti omista elämäkokemuksista, tutkijan positiosta sekä tutkimuksen tekemisestä kertovaa aineistoa tai niistä kumpuavaa analyysia. Tämän tutkimuksen sisällä ei ole mahdollista käsitellä kaikkia näitä. Tästä syystä tarkastelen seuraavassa alaluvussa lähinnä sitä, miten tutkijan positiot kentällä rakentuvat. Olen sijoittanut omia positiotiani koskevat autobiografiset pohdintani pääasiassa tähän lukuun, mutta joitakin asioita avaan myös luvuissa 6–8.

Tutkija kentällä

Seuraavassa ote muistiinpanoistani kenttätöytä edeltävältä ajalta, loppuvuodelta 2007:

Loppuvuodesta 2007 otin yhteyttä helsinkiläisen alakoulun, Lehmuksen, rehtoriin. Kerroin tekeväni väitöskirjaa helsinkiläisten ala-asteiden kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvistä asioista ja toivoin saavani heidän koulunsa mukaan yhdeksi tutkimuskoulukseni. Rehtori piti tutkimustani sinänsä kiinnostavana mutta ihmetteli, mahtaisiko heidän koulunsa sopia tutkimukseeni, kun heillä ei ollut juurikaan maahanmuuttajaoppilaita.

Esittelyni tulkittiin niin, että olisin tekemässä tutkimusta maahanmuuttajaoppilaisista, minkä vuoksi aihe ei koskisi Lehmuksen koulua. Vaikka olin käyttänyt opetussuunnitelmien perusteissa mainittua ja kaikkia kouluja ja oppilaita koskevaa kansainvälisyyskasvatuksen käsitettä, monikulttuurisuudesta puhuminen oli varomaton. Perustelin koulun mukanaolon tärkeyttä rehtorille viittaamalla (muistaakseni, tässä kohtaa muistiinpanoni eivät ole aivan tarkat) pyrkimykseni tutkia erilaisten koulujen arkea sekä kansainvälisyys ja kulttuuri-identiteettiä koskevalla aihekokonaisuudella, jotka opetussuunnitelman perusteiden mukaan kuuluivat kaikille kouluille. Perustelujeni jälkeen rehtori oli myöntäväinen sille, että voisin tulla koululle esittelemään tutkimusaiheeni tarkemmin tammikuussa 2008. Tämä toteutui, ja tutkimukseni koulussa saattoi alkaa helmikuussa 2008.

Edellä oleva aineistokatkelma kuvaa hyvin sitä, millaiseen empiiriseen ja käsitteelliseen kontekstiin tutkimukseni tutkimuskouluissani sijoitettiin: tut-

kimukseni liitettiin yksinomaan maahanmuuttajaoppilaisiin ja niihin kouluihin, joissa olisi maahanmuuttajaoppilaita. Vaahteran koulussa minut esiteltiin henkilökunnan jäsenille joskus tutkijana, joka on kiinnostunut maahanmuuttajaoppilaita. Näin tapahtui siitä huolimatta, että olin kertonut tekeväni tutkimusta kansainvälisestä ja monikulttuurisesta kasvatuksesta ja olevani kiinnostunut kaikista oppilaita. Pyrin esittäytyessäni käyttämään valtakunnallisessa opetussuunnitelmien perusteissa mainittuja kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden käsitteitä, jotka koskivat kaikkia oppilaita⁶³. Yrityksestäni huolimatta käsitys monikulttuurisuudesta maahanmuuttajiin viittaavana käsitteenä sekä monikulttuurisuuskasvatuksesta maahanmuuttajien opetuksena toistui kentällä usein. Minun oletettiin olevan kiinnostunut lähinnä maahanmuuttajaoppilaita ja heidän opettajistaan.

Esitellessäni itseni ja tutkimusaiheeni Lehmuksen henkilökunnalle minulta kysyttiin, miksi heidän koulunsa olisi tutkimukseni kannalta kiinnostava koulu. Implisiittisenä oletuksena oli se, ettei heidän koulunsa valinta tutkimuskouluksi olisi itsestään selvyys. Eräässä Lehmuksen opettajille tekemässäni haastattelussa todettiin, ettei ”meidän koulu ole mikään hyvä esimerkki monikulttuurisesta koulusta”, koska jossain toisessa helsinkiläiskoulussa kuusikymmentä prosenttia oppilaita voi olla maahanmuuttajia (Ha14He 11⁶⁴). Monikulttuurisuutta käsittelevä tutkimukseni ei siten tuntunut aluksi sopivan ei-monikulttuuriseksi ymmärrettyyn kouluun. Sen sijaan Vaahterasa, jossa maahanmuuttajaoppilaita oli noin kolmasosa oppilaita, ei koulun sopivuutta tutkimuskouluksi tarvinnut perustella. Pikemminkin ajateltiin, että koulu sopisi tutkimukseeni hyvin. Vaahteran valintaa tutkimuskouluksi pidettiin siis luonnollisena. Lehmuksen koulussa puolestaan arveltiin, että koulu olisi tutkimuksessa lähinnä vertailukouluna, koska koulussa ei juuri ollut maahanmuuttajaoppilaita. Kun kysyin opettajilta, voisinko tulla seuraamaan heidän oppituntejaan, monet opettajat ihmettelivät, olisiko tästä minulle hyötyä, mikäli tunnilla ei olisi ”kansainvälisiä” tai ”maahanmuuttajaoppilaita”. Ilman näitä oppilailta luokassa ei ajateltu siten olevan kansainvälisyyttä tai monikulttuurisuutta:

Kohtaamisia oppituntien välissä. Opettaja 1 kertoo, että hänen luokassaan on kansainvälisyyttä, tarkoittaen sillä oppilaita.

Kysyn toiselta opettajalta, voinko tulla seuraavalle uskonnotunnille.

Opettaja 2: Mulla ei oo yhtään maahanmuuttajaa. (Lehmus 26.2.2008)

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ymmärrettiin siten nimenomaan tiettyjen oppilaiden mukanaan tuomaksi ominaisuudeksi (ks. luku 6). Painotetun

⁶³ Joskus tulin käyttäneeksi myös monikulttuurisen kasvatuksen käsitettä.

⁶⁴ ”Ha” kertoo haastattelun ja ”He” henkilön numeron.

opetuksen oppituntien seuraamista ei pidetty välttämättä minun kannaltani hyödyllisenä, koska sieltä ei ajateltu löytyvän tällaisia oppilaita (ks. luku 7):

Edeiltävän tunnin jälkeen kysyn opettajalta, voinko jäädä myös hänen seuraavalle tunnilleen.

Opettaja: Joo. Tää on X-linja [erikoislinja, painotettu opetus ja pääsykokein valitut oppilaat], et täällä ei oo niitä ulkolaisia. (Vaahtera 18.3.2009)

Tutkimuksen alkuvaiheessa päädyinkin pian korostamaan sitä, että tutkin koulun arkea sen sijaan, että olisin kertonut tekeväni monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvää tutkimusta.

Omat positiotni sekä kentällä että tutkimusprosessin eri vaiheissa ovat olleet moninaisia, vaihtuvia ja osin ristiriitaisiakin. Kenttätöön aikana olen ollut ainakin luokkahuoneen tai opettajanhuoneen nurkassa, käytävällä tai ruokapöydässä muistiinpanoja kirjaava tutkija, ihmettelijä ja oppija, apuopettaja, sijainen, tuloksiaan esittelevä tutkija ja äiti. Tutkimusprosessin aikana olen lisäksi ollut jatko-opiskelija, kollega, yliopiston opettaja, asiantuntija-luennoija ja median haastattelema tutkija. Vaikka olen pyrkinyt olemaan herkkä erilaisille positiioille sekä niiden tuomille mahdollisuuksille ja rajoituksille, on prosessiin sisältynyt monia yllätyksiä ja hämmennystä. Joidenkin positioiden merkityksen olen ymmärtänyt vasta katsoessani niitä toisenlaisista teoreettisista näkökulmista.

Kenttätöön alkaessa päätin mennä tutkimuskouluihini ensisijaisesti aikuisena ja opettajayhteisön kautta. Tällä valinnalla oli seurauksia sille, millaiseksi suhteeni lapsiin ja nuoriin muodostui. Minulla oli pääsy opettajien huoneeseen, ja oppilaat näkivät minun menevän sinne. Oppilaat näkivät minun myös keskustelevan opettajien kanssa. Toimin välillä myös sijaisena. Positioni määrittyi siis erilaiseksi kuin esimerkiksi Lappalaisen (2006a) tutkimuksessa, jossa tutkija vältti tietoisesti aikuisten tilojen ja lapsilta suljettujen reittien käyttämistä sekä opettajan asemaa. Olin osa aikuisyhteisöä, ja vaikka tätä asemaa ei välttämättä mielletty samanlaiseksi kuin koulun omien aikuisten asemaa, oppilaat saattoivat olettaa minulla olevan opettajan positioon liittyvää valtaa. He saattoivat myös ajatella, että kertoisin heidän tekemisistään opettajille.

Mennessäni luokkahuoneisiin ensimmäistä kertaa esittäydyin oppilaille ja kerroin lyhyesti tutkimuksestani, mikäli mahdollista. Opettajat esittelivät minut oppilaille opettajana, tutkijana tai molempina. Jotkut opettajat esittelivät minut tutkijana, joka ”tarkkailee teitä ja kirjoittaa koko ajan ylös” ja että ”me ollaan tutkimuskohteita”. Tämä näkökulma korosti ulkopuolisen tutkijan ja tutkimuskohteiden välistä valtasuhdetta. Mikäli sain itse kertoa itsestäni ja tutkimuksestani, korostin tutkivani koko koulua ja siis myös sitä, mitä opetta-

jat koulussa tekevät. Yritin näin irtautua minulle annetusta oppilaiden valvojan positiosta. Korostin myös tutkimuksen ja muistiinpanojeni luottamuksellisuutta. Oli myös tilanteita, joissa minua ei esitelty eikä myöskään pyydetty esittäytymään. Koska pyrin tutkimuksen alussa olemaan huomaamaton, en tuonut itseäni ja tutkimustani oma-aloitteisesti esille. Usein oppilaat kuitenkin kysyivät minulta siitä, kuka olin ja mitä heidän luokassaan tein, jolloin kerroin itsestäni ja tutkimuksestani.

Esittäytymiseen liittyi myös kokemuksia, joissa en osannut lukea kyseisen tilanteen diskursseja ja positiota oikein. Niinpä tulin välittäneeksi oppilaille viestiä, jota en olisi halunnut välittää. Seuraavasta aineistokatkelmasta käyvät ilmi opettajan ja oppilaan positioihin liittyvät ja valtasuhteet sekä oletus, että suhtautuisin oppilaisiin ylimielisesti:

Menen mukaan erälle englannin tunnille. Opettaja kertoo, että luokassa on vieras (siis minä). Opettaja puhuu luokkaan tullessaan englantia. Minua pyydetään esittäytymään.

Päätelen, että tunnin kielenä saattaisi olla englanti yleisemminkin, mutten ole varma.

A-L: Suomeksi vai englanniksi? (Suuntaan kysymykseni luokalle päästäkseni asiasta selvytyteen.)

Enemmistö oppilaista haluaa esittelyni suomeksi. Esittelen itseni suomeksi. Joku oppilaista pyytää sitten esittelyä englanniksi. Katson opettajaa (hänen mielipidettänsä kysyen).

Opettaja: Jos sä haluat.

Esittäydyn myös englanniksi.

A-L: ...Do you want to know something else?

Oppilas 1 (toteaa pian esittelyni jälkeen): Kaikki opet vaan lesoilee. (Vaahtera 18.3.2009)

Tässä tilanteessa pyrkimykseni oli noudattaa tunnin järjestystä, ja opettajan aloittaessa tunnin englanniksi ajattelin, että tunnilla myös keskusteltaisiin englanniksi. Luin tilanteen kuitenkin väärin. Englannin kieltä ei käytetty tunnilla keskustelukielenä, vaan se oli opiskelun kohde, mikä antoi sen osaamiselle erityisen merkityksen. Opettajan positio muodostuu tässä tietäjän ja osajan positioksi, kun taas oppilaan positio muodostuu ei-tietävän ja ei-osajan positioksi (Laws & Davies 2000; Davies ym. 2001; Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007). Näitä positioita on myös performoitava (Youdell 2003) oikein. Opettajan tehtävänä on hyväksyä tai hylätä oppilaan suoritus, kun taas oppilaan tehtävänä on performoida osaamistaan ja tietämistään (Laws & Davies 2000; Davies ym. 2001). Opettajan ei puolestaan kuulu osoittaa osaamistaan. Tulkitsen, että jo tietäväksi ajatellun opettajan oman osaamisen esille tuominen silloin, kun se ei liittynyt suoraan opettamiseen ja

käsiteltävään asiaan, tulkittiin ylimielisyydeksi ja oman paremmuuden osoittamiseksi suhteessa oppilaisiin. Englanniksi esittäytyminen ymmärrettiin jo ennestään epäsymmetrisen valtasuhteen tarkoitukselliseksi tuottamiseksi uudelleen.

Yksi positio, joka minulle kentällä annettiin, oli valvojan ja yleisen järjestyksenpitäjän positio. Tähän positioon liitettiin ajatus siitä, että teen muistiinpanoja erityisesti sellaisista tunnin tapahtumista, joissa on jotain kiellettyä tai epäilyttävää. Opettajat käyttivät tätä joskus yleisen kurinpidon vahvistamiskeinona, jolloin oma esittelyni tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta vaihtui aivan erilaiseen merkitykseen:

Menen opettajan mukana 4. luokan ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnille ja esittelen itseni ja tutkimukseni oppilaille. Opettaja kertoo oppilaille, että hänellä on kokous, jossa käsitellään oppilaiden opiskeluun liittyviä asioita (tarkoittaa oppilashuoltoryhmän kokousta). Oppilaiden tehtävänä on sillä aikaa tehdä hiljaista työtä.

Opettaja lisää: *Teitä tarkkaillaan.*

Oppilas 1: *Kuka?*

Opettaja: *No kato tuonne taakse. Tutkija tarkkailee teitä.* (Vaahtera 25.3.2008)

Pyrin kuitenkin kyseenalaistamaan positioni opettajan valvovana silmänä ja koulun kontekstissa luvattomina pidettyjen tekojen raportoijana silloin, kun se oli mahdollista. Tein tämän korostamalla tutkimuksen luottamuksellisuutta ja peitenimien käyttöä sekä tuomalla esiin, että erityisesti sijaisena ollessani olin itsekin osa tutkimustani.

Opettajan positio tietäjänä tuli esiin myös toisella tavoin. Eräässä toisessa tilanteessa sijaisena ollessani (osittain samat) oppilaat olettivat, etten osaisi opiskelun kohteena olevaa asiaa. Epäilykseni minun tietämättömyydestäni tulkittiin siten, ettei minua tarvitsisi totella eikä opetustani seurata. Opettajan positioon liittyi tietäminen ja osaaminen, joka tuotti samanaikaisesti sekä opettajan hallintavallan että oppilaiden suostumisen tähän hallintaan (master/submission, ks. Davies ym. 2001; Laws & Davies 2000; Hakala & Hynni-nen 2007, 210).

Oppilaat olettivat usein, että tekisin muistiinpanoja luvattomasta toiminnasta. He pohtivat, olinko nähnyt oppilaiden välisen konfliktin, tai mitä kirjoittaisin. Tulkitseen, että minulla ajateltiin olevan valtaa päättää teon seurauksista sekä oikeus nuhdella ja mahdollisesti rankaista (päästämisen ja pidättämisen valta, Laws & Davies 2000). Minulle myös kerrottiin omasta tai toisten luvattomista tekemisistä ja rangaistuksista, kuten jälki-istunnon saamisesta, kiroilusta, melun aiheuttamisesta luokassa sekä purukumin syömisestä oppitunnin aikana. Oppilaat halusivat nähdä, miten tutkijana tähän suhtautuisin.

Mikäli luokassa tapahtui jotain luvaton tai oppilaat ”pelleilivät”, osa oppilaista katsoi usein minua syrjäilmällä nähdäkseen, miten reagoisin tilanteeseen ja asettuisinko opettajan vai oppilaiden puolelle (ks. myös Tolonen 2001). Jotkut oppilaat testasivat myös, miten reagoisin heidän luvattomiin tekemisiinsä. Oppilaat asettuivat siis kurittoman oppilaan positioon nähdäkseen oliko minulla valtaa nuhdella heitä.

Opettajan katse toimi yhtenä nuhtelun välineenä (Tolonen 2001). Näköesteen takaa kurkkiminen sekä katse, vaikka tahatonkin, saattoivat toimia opettajan nuhtelevan katseen tavoin:

On 5. luokan äidinkielen tunti. Oppitunnin aikana oppilas puuhaa omiaan ja näyttää olevan omissa ajatuksissaan. Istun luokan takaosassa tietokoneen takana ja kurkkaan, mitä hän tekee. Oppilas lopettaa puuhansa ja kuiskaa jotain vieressä istuvalle oppilaalle. (Vaahtera 25.3.2008)

Jouduinkin miettimään, miten kertoisin tutkimuksestani oppilaille niin, etten antaisi viestiä siitä, että tutkimuksessani olisi kyse tarkkailusta.

Sain oppilailta myös palautetta, jonka mukaan ”me ei melkeen huomattu sua”. Pyytäessäni oppilaita haastatteluun esittelin itseni ja aiheeni uudelleen lisäten ”että olette varmaan nähneet minut teidän luokassanne aiemminkin”. Jotkut oppilaat eivät selvästi muistaneet nähneensä minua aiemmin, vaikka olinkin ollut heidän luokassaan havainnoimassa. En siis ollut välttämättä jäänyt oppilaiden mieleen, minkä voi tulkita myös niin, etteivät oppilaat olleet kiinnittäneet huomiota läsnäolooni. Oppilaiden suhtautuminen näytti riippuvan myös siitä, millaiseen positioon minut luokassa asetettiin ja miten opettaja puuttui virallisen koulun näkökulmasta luvattomaan tai vastakkaiseen oheistoimintaan oppituntien aikana.

Joissakin tilanteissa kävi ilmi, että myös osa aikuisista mielsi minut valvojaksi ja raportoijaksi (ehkä eräänlaiseksi koulutarkastajaksi), jolle he olisivat alisteisia samalla tavoin kuin oppilaat opettajalle. Minua pyydettiin esimerkiksi eräässä ryhmäpalaverissa olemaan kirjaamatta erääseen käsillä olevaan asiaan liittyviä tiukansävyisiä kommentteja. Korostettuani, että muistiinpanoni ovat luottamuksellisia, todettiin, että pyyntö oli sanottu leikkilään. Eräässä toisessa tilanteessa kritisoitiin koulun järjestyksiä, jolloin eräs henkilökuntaan kuuluva totesi ääneen, ikään kuin muita muistuttaen, että olisin tilanteessa läsnä ja kirjoittaisiin ”kaiken” ylös. Kerran, erään opettajan kiroessa ääneen, toinen opettaja muistutti, että omat sanomisensa saisi lukea tutkimusraportistani neljän vuoden kuluttua. Näissä tilanteissa oli siten läsnä jonkinlaista pelkoa siitä, että omat ajatukset ja puheet tulisivat sellaisenaan julkaistuksi ja että ”vääristä”, koulun järjestyksiä kritisoivista tai ristiriitoja paljastavista puheista jollain tavoin rangaistaisiin. Toisaalta joissain tilanteis-

sa korostettiin nimenomaisesti sitä, etten ollut arvioimassa, ja siten hyväksymässä tai hylkäämässä, opettajien suoritusta:

Olen mukana viikkopalaverissa ja esittelen itseni ja tutkimukseni, koska uusia henkilöitä on paikalla.

Rehtori: *Mä sanon vielä sen verran Anna-Leenan tutkimuksesta, et mä ymmärrän sen niin, ettei Anna-Leena ole täällä arvioimassa kenenkään työtä. (Vaahtera 18.3.2009)*

Myös tullessani toiselle tutkimuskoululleni kertomaan alustavista tuloksista osa opettajista tuntui odottavan jonkinlaista tuomiota tai synninpäästöä itselleen ja omalle työelleen. Tätä ei sanottu aivan suoraan, vaan vitsaillen ja huumoriin puettuna. Toisaalta odotettiin myös yhteistä keskustelua, reflektiota ja vertaispalautetta omasta työstä.

Osa opettajista vaikutti hieman varovan sanomisiaan minun läsnä ollessani tai pitävän jonkinlaista etäisyyttä minuun. Kun olin lähes tyhjällä käytävällä havainnoimassa tilaa ja siinä tapahtuvia asioita oppitunnin aikana, läheisen luokan ovi suljettiin (Vaahtera 8.4.2009). Osa opettajista myös jännitti sitä, että tulisin havainnoimaan heidän oppituntiaan. Eräs opettaja totesi, ettei hän ollut yhtään valmistautunut siihen, että häntä havainnoitaisiin. Oli myös tilanteita, joissa minua ei selvästikään toivottu luokkaan. Tämä liittyi osin siihen, että käsiteltävänä oli joitakin luokan sisäisiä asioita tai että kyseessä oli muuten herkkä tai osalle oppilaista surullinen tilanne (esimerkiksi oppitunti, jolla oppilaat saivat tietää siitä, olivatko he päässeet hakemaansa yläkouluun). Toisaalta saattoi olla kyse myös siitä, ettei luokkaan haluttu ulkopuolista ”tarkkailijaa” silloin, kun oma työ oli hektistä. Seuraava aineistokatkkelma kertoo eräästä aamusta, jolloin tutkijan ”paikka” ja siihen liittyvät olemisen, kysymisen ja tiedon saamisen mahdollisuudet tulivat osoitetuiksi sekä fyysisen tilan käyttöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen että läsnäoloon ja kysymysten esittämiseen liittyvien rajanvetojen kautta:

Tulen koululle autolla ja pysäköin koulun parkkipaikalle. Yksi opettajista tulee parkkipaikalle samaan aikaan. Kysyn häneltä, onko paikka, johon autoni laitoin, vapaa.

Opettaja 1: *X [toisen opettajan nimi] yleensä pitää siinä, mut täs on yks paikka vapaa.*

Kiirehdin samalla ovenavauksella sisään.

Opettaja 1 (sanoo minulle): *Mä oon ollu pari päivää poissa, kauheesti tekemistä, etten oo kauheen sosiaalinen.*

A-L: *Se on ihan ok.*

Opettajainhuoneessa tervehdin kahta muuta opettajaa. Katson ilmoitustaululla olevia ilmoituksia tulevista tapahtumista.

Opettaja 1: *Mä oon ollu pois et jos voit mennä (osoittaa kahta muuta opettajaa).*

Opettaja 2: *Mä oon ollu kans pois ja on paljon selviteltävää.*

Opettaja 3: *Mulle voi tulla.*

A-L: *Kiitos.*

Istun sohvalle.

Opettaja: *Ota vaan kahvia.*

A-L: *Kiitos, teetä varmaan.*

Kysäisen opettajalta 1 teatteriin lähdöstä, joka käsittelee opettajan kertoman mukaan kansainvälisyyskasvatusta. Olemme puhuneet aiheesta aikaisemmin ja olen luvannut lähteä hänen mukaansa sekä tutkijana että avuksi (vahtimaan oppilaita).

Opettaja 2 katsoo opettajaa 1 ja kysyy häneltä.

Opettaja 1: *Onko se pakko tietää just nyt?*

Opettaja 2: *Ei, mä olisin vaan kertonut hänelle.*

A-L: *Ei tarte nyt, mä tuun silloin kahdeksaksi [koululle joka tapauksessa]. (Lehmus 12.3.2008)*

Tässä tilanteessa tutkija tulee tuotetuksi ylimääräiseksi vaivaksi, joka halutaan jättää ulkopuolelle tai jonka osallisuutta toiminnasta halutaan ainakin rajata. Kahvin tarjoaminen toimii muodollisena tervetuliaistoivotuksena, jonka kautta tutkija otetaan näennäisesti mukaan. Samalla se määrittää tutkijan olemisen rajat: hänellä on pääsy opettajanhuoneeseen kahvittelijana, muttei sen pidemmälle. Ulkopuolelle jätetyn tutkijan pelastaa tilanteesta opettaja 3, joka uhrautuu ja suostuu päästämään tutkijan luokkaansa. Tutkijan yritykset rakentaa vuorovaikutusta ja omaa paikkaansa yhteisössä eivät onnistu.

Myös positioni opettajana ja ei-opettajana sekä asiantuntijana tai noviisina oli vaihteleva. Joissain tilanteissa vedottiin omaan opettajataustaani. Pyytäessäni eräältä opettajalta lupaa haastatella oppilaita hänen oppituntinsa aikana opettaja totesi, että ”aikaa ei riitä, *opettajana* varmaan ymmärrät”. Eräässä toisessa tilanteessa taas pitkän opettajakokemuksen ajateltiin tuottavan pätevyyden analysoida koulun arkea, kun taas vähäinen opettajakokemus tulkittiin tutkijan asiantuntijuuden puutteeksi:

Opettaja kysyy, olenko [taustaltani] opettaja.

Kerron olleeni opettajana vähän aikaa.

Opettaja (toteaa ystävällisesti): *Niin et sä et ollu sen kauempaa. Ootko sä sit teoreettisesti suuntautunu enemmän?*

Kerron, että oli mahdollisuus lähteä jatkamaan tutkijana.

Opettaja: *Ajattelin et olis helpompi vetää johtopäätöksiä [jos on ollut opettajana pidempään].*

Tulkitseen, ettei minun opettajakokemukseni katsottu ilmeisesti olevan riittävän pitkää, jotta olisin voinut tehdä asiantuntevaa tai relevanttia tutkimusta koulusta. (Vaahtera 20.4.2009)

Aikuiset suhtautuivat minuun ja tutkimukseeni pääosin myönteisesti. Huomasin kuitenkin, että samalla tavoin kuin oppilaiden myös minun asemani osoitettiin ja toimintaani ohjattiin katseilla, ruumiin asennoilla ja puhetavoilla. Tähän liittyi myös se, että vuoropuhelu käytiin hyvin lyhyin lausein. Minun tehtävänäni oli lähinnä vastata kysymyksiin, joiden pohjalta kysyjä teki omat päätelmänsä antautumatta kuitenkaan keskusteluun kanssani. Tämä käy esille seuraavasta aineistokatkelmasta:

Aamulla opettajanhuoneessa kysyn eräältä opettajalta, voisinko tulla seuraamaan hänen tuntiaan.

Opettaja (katsellen minun ylitseni): Tota... kukas sä olitkaan? (Muistan opettajan olleen paikalla kun esittelin itseni. Olen vaistoavinani jonkinlaista alaspäin katsomista, mutta en voi olla varma. Päätän olla välittämättä.)

Kerron nimeni ja tutkimukseni aiheen.

Opettaja: Mennään (vinkkaa mukaan).

Luokassa kerron vielä oppilaille ja avustajalle tutkimuksestani ja että aion tehdä kenttätöitä kahden lukuvuoden aikana.

Avustaja (katsellen raskaudesta kertovaa mahaani): Oot sä varma, et sä oot täällä kaksi vuotta?

A-L: Joo, pätkissä.

Opettaja: Minkä tason tutkimusta sä teet?

A-L: Väitöskirjaa.

Opettaja: Onko vertailukoulua? (Vaahtera 11.3.2008)

Tulkitsen, että tilanteessa oli samaan aikaan sekä epäluuloa minua ja tutkimustani kohtaan että alaspäin katsomista ja toiseksi tekemistä, joka osoitettiin minun ja tutkimukseni unohtamisella sekä arvioivalla kyselemisellä. Tilanteesta käy myös ilmi, ettei tutkija ole kentällä sukupuoleton ja ruumiiton (ks. Palmu 2007). Omalla kohdallani sukupuolen merkitys tuli esille erityisesti siinä, että raskauteen tai äitiyteen kiinnitettiin huomiota. Raskaana olevaan tutkijanaiseen suhtauduttiin kuitenkin eri tavoin kuin pienen lapsen tutkijaäitiin. Ensimmäisenä vuonna sain osakseni lähinnä ihailua pian syntyvän vauvan johdosta, kun taas seuraavana vuonna läsnäoloni herätti samoissa ihmisissä usein ihmetystä, lapsen ikää koskevia kysymyksiä ja hämmästelyä (”ai se on niin nuori”) sekä lapsen hoitopaikkaan liittyviä kysymyksiä. Ratkaisuni vaikutti selvästi olevan valkoisen ja keskiluokkaisen äitiyden normatiivin⁶⁵

⁶⁵ Valkoisen ja keskiluokkaisen äitiyden diskurssissa normatiivina on se, että *hyvä äiti* jää lapsen kanssa kotiin mahdollisimman pitkäksi aikaa. Kotihoidon katsotaan takaavan lapsen hyvinvoinnin, kehityksen sekä sosiaalistumisen yhteiskuntaan. Sen sijaan ei-valkoisen sekä työväenluokkaisen tai alaluokkaisen äidin tapauksessa lapsen varhain alkavan päivähoidon katsotaan takaavan lapsen hyvinvoinnin, kehityksen, oikeanlaisen kielitaidon, sosiaalistumisen ja osallisuuden siitä valkoisesta ja keskiluokkaisesta kulttuurista, josta hänen katsotaan

vastainen. Koska valintaani ei pidetty hyväksyttävänä, järkevänä tai toivottavana, minusta tuli toinen, joka oli velvollinen perustelevaan tai selittämään syyt töihin paluuseen. Tässä tilanteessa perusteluni järkevyys ratkaisisi sen, olisiko minulla pääsyä subjektiksi vai jäisinkö toiseksi. Myös jotkut oppilaat olivat kiinnostuneita siitä, ”missä sun vauva nyt on”.

Olin tutkimuskouluissani toisinaan sijaisena tai avustajana. Jotta sijaisen positio ei olisi mutkistanut haastattelutilanteita, yritin pitää huolta siitä, etten juuri sijaistanut niillä luokilla, joiden oppilaita halusin haastatella. Aivan täysin tämä ei kuitenkaan toteutunut. Totesin heti alussa, etten sijaisena ollessani voisi olla ulkopuolinen tarkkailija, vaan tässä positiossa ottaisin kantaa monien asioiden puolesta tai niitä vastaan. Sijaistaessani en halunnut tukea sellaisia toimintamalleja, opetuksen sisältöjä tai lähestymistapoja, joita pidin problemaattisina. Samalla ennakoin, etteivät tilanteet olisi yksinkertaisia, ja että joutuisin tekemään ratkaisuja nopeastikin.

Sijaisopettajan asemani ei ollut sama kuin koulun aikuisten asema. Sijaisopettaja oli se, jota ei tarvinnut välttämättä totella tai jonka antamia ohjeita ei tarvinnut noudattaa niin täsmällisesti. Oppilaat myös pohtivat, olisiko minulla oikeus antaa jälki-istuntoa. Rankaisuoikeus määritteli siten positiotani ja valtaani suhteessa oppilaisiin.

Sytä sijaisopettajan tai avustajan position tarjoamiseen oli useita. Ensimmäkin halusin tarjota koululle jotain kiitokseksi siitä, että sain tehdä tutkimustani niissä. Vaikka tarkoitukseni olikin kertoa alustavista tuloksista ja antaa näin tulokset koulun käyttöön, halusin antaa jotain myös tutkimuksen aikana. Toiseksi, sijaisena toimiessani olin osallisena niissä tilanteissa ja arjen haasteissa, joita henkilökuntakin kohtasi. Koska sijaisopettajan positioon ei liity samanlaista valtaa kuin vakituisen opettajan ja henkilökunnan positioon, kohtasin koulun vakituisen henkilökuntaan verrattuna myös erilaisia haasteita. Koin, että itsensä ”likoon laittamisen” seurauksena en voisi jäädä ulkopuoliseksi neuvonantajaksi tai paremmin tietäjäksi, joka katsoisi asioita ylhäältä päin osallistumatta itse koulun arkeen. Kouluissa esittäytyessäni korostinkin sitä, että samalla kun olin tutkija, olin myös itse oppimassa, sillä en itsekään tiennyt tutkimusaiheestani riittävästi. Halusin siis lähestyä tutkimusaiheeni enemmänkin arkea elävän aikuisen kuin paremmin tietävän tutkijan positioista (Hakala 2007). Lisäksi halusin säilyttää mielestäni liian usein unohtuvan keskusteluyhteyden tutkimuksen ja koulun arjen välillä.

Sijaisena ollessani yritin nostaa eettisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä asioita keskusteluun sekä tehdä oppilaita tietoisiksi heidän arkeensa liittyvistä sekä toisaalta yhteiskunnallisista ja globaaleista kysymyksistä.

Tässä kohtasin kahdenlaisia haasteita. Sijaispäiviin liittyvät muistiinpanoni kertovat, että päivä oli tasapainoilua sen välillä, miten pitää oppilaat aisoissa (opettajan ja kurinpitäjän positio) ja toisaalta miten tarttua heidän esittämiinsä kysymyksiin ja ideoihin (kuuntelijan ja toisin ajattelijan positio). Usein oli myös vaativaa tasapainoilla sen välillä, miten toimia eettisesti oikein haastavissa tilanteissa (ks. Lappalainen 2007b) ja miten pysytellä samalla positiossa, jossa en kyseenalaistaisi suoraan koulun nykyisiä käytäntöjä. Seuraava aineistokatkelma kertoo problematiikasta, joka liittyi oppikirjan tarjoamaan koloniaaliseen representaatioon Afrikasta kaikkien ongelmien työssijana, jota valkoiset ja länsimaalaiset toimijat yrittävät ”auttaa” ja ”pelastaa” (ks. Andreotti 2006, 2011a):

Menen aamulla koululle ja saan pyynnön pitää viidennen luokan maantiedon tunnin seuraavan kappaleen aiheesta. Katson oppikirjaa. Käsiteltävän kappaleen otsikkona on ”Afrikka on köyhin maanosamme”. Se on kirjan ainoa kappale Afrikasta. Teksti on täynnä kielteistä ja sääliä herättävää kuvausta Afrikasta, jota kirjan kuvat tukevat. Totean, ettei etiikkani salli opettaa aiheita kirjan mukaan. Yritän keksiä, mitä voin tehdä ilman, että luovun täysin kantaa ottamattomasta tarkkailijan positioistani. Edeltävällä oppitunnilla olen havainnoimassa toista luokkaa, mutta ajatukseni seikkailevat maantiedon tunnissa. Päätän puhua oppilaille erilaisista ja erivärisistä silmälasista, joiden läpi maailma näyttää erilaiselta. Pyydän oppilaita pohtimaan, millaiset silmälasit kirjan tekijällä on ollut päässään, kun hän on tätä kappaletta kirjoittanut. Luemme kappaleen yhdessä. Kysyn, mitä hyvää Afrikasta sanottiin. Eräs oppilas viittaa ja sanoo: ”ne muut maat auttaa Afrikkaa”. Keskustelemme siitä, mitä kaikkea hienoa Afrikassa on, mistä kirjassa ei kerrota ollenkaan. Olen havaitsevinani, kuinka joidenkin oppilaiden silmät syttyvät, syntyy uusia ajatuksia ja kysymyksiä.

Tunnin lopussa on aika antaa kotitehtävät.

Kirjan kotitehtävä jatkaa samalla linjalla kuin teksti: ”Kuvittele olevasi pieni tyttö maaseudulla. Millainen päiväsi olisi ja mitä tekisit tai ajattelisit?”

Kerron oppilaille, että voin arvata, millaisia kertomuksia he kirjoittaisivat. Pyydän heitä miettimään, voisiko olla olemassa toisenlaisiakin tarinoita. (Lehmus, päivämäärätön muistiinpano)

Joistakin sijaisuuksista huolimatta menin kentälle pääasiassa tutkijan ja havainnoijan positiossa. Pyrin ennemminkin sulautumaan joukkoon kuin tuomaan omia näkemyksiäni esille tai kyseenalaistamaan olemassa olevia käytänteitä. Valitsin tällaisen position, koska halusin pysähtyä analysoimaan ja pohtimaan ja olla tietyllä tavalla näkymätön. Tunsin olevani noviisi niin opettajana, aiheen puolesta kuin tutkijanakin, ja koin monessa asiassa epävarmuutta. En halunnut lähteä tukemaan olemassa olevaa toimintatapaa analysoimatta sitä ensin. Toisaalta en halunnut lähteä heti alussa myöskään prob-

lematisoimaan olemassa olevia käytäntöjä. Ajattelin kantaa ottavamman position estävän pääsyn kouluyhteisöön ja havainnoijan position puolestaan avaavan tien kouluihin.

Tarkkailijan positiossa pääsin paremmin sisään kouluyhteisöön verrattuna siihen, että olisin lähtenyt alusta alkaen problematisoimaan olemassa olevia ajattelu- ja toimintatapoja. Minulle kerrottiin asioita, joita ei olisi ehkä kerrottu, mikäli olisin valinnut heti alussa kantaa ottavamman position⁶⁶. Toisaalta avoin sitoutuminen on osa feminististä (ks. Ronkainen 2010) sekä antirasistista (ks. Honkasalo 2011; Souto 2011) tutkimusotetta. Tutkijan avoin sitoutuminen ei ole myöskään monipuolisen aineiston keruun este. Tutkijan sitoutuneisuus ei välttämättä tarkoita paremmin tietäjän paikan ottamista ja siihen perustuvaa kyseenalaistamista, vaan se voi olla myös ääneen ihmettelyä ja kysymysten herättämistä (Hakala 2007). Tällöin tavoitteena on enemmänkin herättää pohtimaan kuin osoittaa olemassa olevat käytännöt vääriksi. Kysyvää ja ihmettelevää lähestymistapaa on käyttänyt esimerkiksi Lappalainen (2006a, ks. myös Lappalainen 2007b) omassa tutkimuksessaan. Myöskään suora puuttuminen ei välttämättä tarkoita paremmin tietäjän paikalta toimimista, vaan se voi tarkoittaa myös rasismiin, vähättelyyn ja epäoikeudenmukaiseen kohteluun puuttumista sekä sen osoittamista, ettei tutkija hiljaisesti hyväksy näitä (Souto 2011).

Valitessani sivusta seuraajan, katselijan ja kuuntelijan position kuvittelin valitsevani suhteellisen neutraalin position. Tutkimusprosessin aikana kävi kuitenkin vähitellen ilmeiseksi, ettei sellaista positiota ollut olemassa, vaan että näennäinen neutraalisuus oli yhtä lailla sitoutunutta ja poliittista. Näennäinen neutraalisuus on aina jonkun kulttuuria. Pyrkimys sulautua joukkoon ei tarkoita näkymättömyyttä, vaan valtakulttuurin ehdoilla toimimista. Vaikka näennäisesti neutraali positioni saattaakin valtakulttuurin edustajan näkökulmasta vaikuttaa neutraalilta, vähemmistöjen näkökulmasta näennäinen neutraalisuus tarkoittaa usein epäsymmetristen positioiden ja poliittisuuden sivuuttamista.

Näennäinen neutraalisuuteni ja reagoimattomuuteni olivat siis tietynlainen kannanotto (ks. Souto 2011). Otin kantaa tietämättäni jatkuvasti, vaikka vain istumalla luokan takana. Erityisen tuskallista jälkikäteen katsoen olikin se, että valitessani näennäisesti neutraalin position en puuttunut kaikkiin huo-

⁶⁶ Ajattelen luottamuksen perustuvan useampaan asiaan: tutkimuksen luottamuksellisuuteen ja anonymiteettiin, joka mahdollisti omien ajatusten ja kokemusten jakamisen, kuuntelijan ja seurailijan positioon paremmin tietäjän position sijaan sekä yhteiseen ammattiin (opettajuus) tai muuhun samankaltaisuuteen perustuvaan oletukseen tai kokemukseen (äitiys, valtakulttuurin jäsenyys, syntymäpaikka tai -alue sekä yhteiskuntaluokkatausta ja katsomus, jotka oletettiin erilaisiksi eri tilanteissa). Samalla näistä kaikista saattoi jossain toisessa tilanteessa tulla erottavia asioita.

maamiini epäoikeudenmukaisuuksiin, joihin olisin voinut puuttua. Pyrin kyllä tarttumaan sellaisiin tilanteisiin, jotka koin erityisen epäoikeudenmukaisiksi, mutta jälkikäteen katsoen olisi ollut enemmänkin tilanteita, joissa olisin voinut problematisoida esitettyä ja myös toimia toisin.

Tutkimuksen alussa valitsemastani näennäisesti neutraalista ja aikuisten toimia mukailevasta positiostani seurasi välillä eettisesti hankalia tilanteita. Pohdin sitä, miten toimin tilanteissa, joissa näen fyysistä tai psyykkistä väkivaltaa. Totesin, että aikuisena ja väkivaltaa ja rasismia vastustavana tutkijana minun velvollisuuteni olisi puuttua näihin tilanteisiin (ks. myös Strandell 2010). Oli myös tilanteita, joissa minun oletettiin toimivan tietyllä tavoin mutta joissa koin, että minun tulisi eettisistä syistä toimia toisin. Eräs tällainen tilanne sattui toimiessani opettajan avustajana eräällä oppitunnilla. Tunnin jälkeen yksi oppilaista tuli tuomaan kuvaamataidon työnsä opettajalle:

Oppilas: *X [toinen opettaja] sanoi, että sä arvostelet mun kuvistyön ja annat mulle numeron.*

Opettaja: *Aha... (katsoo oppilaan työtä). Ooks sä saanut vaan tän yhden työn aikaiseksi?*

Oppilas: *Joo.*

Opettaja: *Onko sulla muita töitä?*

Oppilas: *Ehkä. Tai sitten ne on roskiksessa.*

Opettaja haluaa puhua oppilaan kanssa välitunnilla sattuneesta asiasta.

Opettaja (sanoo minulle): *Tää on sullekin ihan mielenkiintoista, et voit jäädä.*

Istun hetken harkinnan jälkeen pöytään ja ajattelen, että en haluaisi olla tässä tilanteessa mukana.

Oppilas (vastaa opettajalle): *Sähän tiedät sen [välitunnilla tapahtuneen asian] jo. Eiks X [kolmas opettaja] oo kertonu.*

Opettaja: *On, mutta mä haluan kuulla sen sulta.*

Oppilas: *Mitä väliä.*

Oppilas perustelee, ettei hänen mielipiteellään ole väliä, jos opettajalla on oman sa.

Oppilas on kysynyt aiemmin minulta, kuka minä olen ja mitä teen täällä.

Oppilas: *Mä en haluu, et joku joka on mulle ihan random, kuuntelee mun asioita.*

Kun oppilas on toistanut tämän jo pari kertaa, katson parhaaksi ehdottaa, että voin poistua. Poistuessani katson oppilasta ja mietin, mitä sanoisin, mutta en keksi mitään sellaista sanottavaa, joka purkaisi tilanteen ja antaisi hänen ymmärtää, että olen hänen kanssaan samaa mieltä ja pahoillaan hänen puolestaan. Olen varma, että hän tulkitsee katseeni opettajan nuhtelevan katseen tavoin niin, että olen hänelle vihainen, koska en saakaan aikuisena tai tutkijana kuunnella hänen asioitaan. Itse asiassa olen helpottunut päästessäni pois, mutta olisin halunnut sanoa jotain opettajalle. (Lehmus 6.5.2009)

Edellä oleva tilanne kuvaa sitä, kuinka vaikeaa ”kärpäsenä” oleminen oli, erityisesti tilanteissa, joissa minun olisi tehnyt mieli huudahtaa, kuinka epäoikeudenmukaiselta tilanne oppilaan näkökulmasta katsottuna vaikutti. Olin valinnut näennäisen puolueettomuuden, joten en sanonut tätä suoraan opettajalle, mutta yritin kertoa asiasta hänelle myöhemmin epäsuorasti. Avoimesti sitoutuneena tutkijana olisin voinut tarttua tilanteeseen heti. Olisin voinut sanoa ääneen epäilykseni siitä, ettei minun mukanaoloni tilanteessa olisi oppilaan kannalta reilua. Olisin myös voinut tuoda esiin sen, että jos opettaja on jo tehnyt päätöksensä, ei oppilaan näkemystä kysytäkään ehkä siksi, että häntä kuultaisiin. Tarkoituksena on se, että oppilas saataisiin tunnustamaan oma tekonsa ja syyllisyytensä (ripittäytyminen) sekä osoittamaan katumusta ja suostumaan opettajan nuhdeltavaksi ja oikaistavaksi. Oppilaan kommentti (”mitä välii”) ja huomautus, että opettaja on tehnyt jo päätöksensä tuovat esiin, ettei oppilaan kertomus muuttaisi opettajan näkemystä asiasta. Tavoitteena ei siten ollut oppilaan näkemyksen kuuleminen. Oppilas on jo tunnustamisvelvollinen toinen ja hänen kertomuksensa on tarkoitus toimia tunnustamisen välineenä.

Pyrkimys neutraalisuuteen ja koko koulun tutkimiseen aiheutti myös tilanteita, jotka jälkikäteen katsoen näyttivät hullunkurisilta. Muistiinpanojani lukiessani totesin pohtineeni esimerkiksi sitä, mistä kaikesta voisin keskustella henkilökuntaan kuuluvien maahanmuuttajien kanssa kaikkien kuullen ilman, että tutkimukseni mielletäisiin yksinomaan maahanmuuttajia koskevaksi tutkimukseksi. Joskus pyrkimys havainnointiin kannanoton sijaan vaikutti myös siihen, mistä kaikesta osoitin olevani koulussa avoimesti kiinnostunut. En esimerkiksi ilmaissut avoimesti kiinnostustani koulussa sattunutta rasistista tilannetta kohtaan, vaikka olisin halunnutkin.

Hämmäntävää oli myös huomata, kuinka helposti koulun rutiineihin luiskahtaminen tapahtui. Pyrkimyksestäni olla huomaamaton ja olla aiheuttamatta vaivaa seurasi se, että noudatin lähes vaistomaisesti niitä järjestyksiä, joita oletin kouluun omien koulu- ja opettajakokemusteni perusteella kuuluvan. Tällaisia olivat esimerkiksi oppituntien alkamis- ja päättymisajankohdat, joita saatoinkin noudattaa, vaikkei selvää rajaa kahden oppituntin välillä aina ollutkaan. Eteen tuli kuitenkin yllätyksiä, sillä joidenkin opettajien ja oppituntien käsikirjoitus salli keskustelun, sillä opetus tai tehtävät eivät rakentuneet opettajan ja oppilaan välisen formaalin vuoropuhelun pohjalle. Oppilailla oli oma pitkäjänteinen tehtävänsä eivätkä vieraat olleet häiriöksi tai keskeyttäneet tunnin kulkua. Opettaja ohjasi oppilaita heidän pyytäessään apua ja keskusteli heidän kanssaan. Hän keskusteli myös muiden paikalle tulleiden aikuisten, kuten oppilaan vanhemman, kanssa. Tällaisessa kontekstissa yritykseni noudattaa olettamaani struktuuria saattoikin saada toisenlaisia merkityksiä. Ha-

vaittuani toisenlaisia oppituntijärjestyksiä pyrin ottamaan etäisyyttä omaksu-miini rutiineihin ja lukemaan tilanteita tarkemmin.

Jälkikäteen katsoen yksi kenttätyötä ja koko tutkimusta koskeva iso haas-te on ollut tunnistaa positiot, joita pyrkimykseni neutraalisuuteen minulle huomaamattani koulussa tuotti. Siitä huolimatta, että olen itse kokenut monesti katsovani asioita valtakulttuuriin nähden toisin, positiokseni on muodos-tunut kentällä yleensä valkoisen, länsimaisen, sekulaarin luterilaisen, keski-luokkaisen ja heteroseksuaalisen naisen positio. Elämänhistoriaani liittyvät toiseuden kokemukset ja katsomusvähemmistöön kuuluminen eivät ole näky-neet minusta ulospäin. Kun en ole tuonut näitä itse esille, minut on tulkittu edellä kuvatussa viitekehyksessä. Tämä on väistämättä heijastunut vuorovai-kutussuhteisiin ja haastattelutilanteisiin, vaikken ole asiaa sillä hetkellä tun-nistanutkaan. Olen esimerkiksi halunnut haastatella jotakuta katsomusvä-hemmistöön kuuluvaa samalla kun minut on paikannettu katsomusenemmis-töön. Tämä yhdistettynä omaan valkoisuuteeni sekä osallisuuteeni valtakult-tuurista on saattanut vaikuttaa siihen, ettei toinen ole ollut innokas kertomaan itsestään minulle; valkoiselle, länsimaiselle ja valtakulttuuria edustavalle tiedonhaluiselle tutkijalle.

Myös se, että tutkija vuorovaikutuksessa tai haastattelutilanteessa esiintyy ikään kuin neutraalina saattaa tuottaa sen, että hän huomaamattaan sitoutuu jonkin sellaisen diskurssin epistemologisiin oletuksiin ja käsitteistöön, jotka ovat haastateltavalle vieraita ja jotka eivät salli hänen puhua omalla tai ha-luamallaan epistemologisella kielellä. Tutkijan käyttämä kieli voi siten tehdä sekä hänestä itsestään että haastateltavasta vieraan ja toisen. Neuvottelu kie-lestä ja samalla positioista tuli esiin siinä, että haastateltava saattoi pysähtyä etsimään diskurssiin sopivaa ilmaisu tai kokeilla, mitä jonkin hänen omaan epistemologiseen kieleensä kuuluvan käsitteen tai sanonnan käyttämisestä haastattelutilanteessa seuraisi. Samalla jouduin itse miettimään, miten tähän aloitteeseen vastaisin. Saatoin myös itse pysähtyä etsimään käsitettä tiedosta-essani, että käsitteen valinnalla olisi seurauksia sille, missä diskurssissa kes-kustelua käytäisiin tai jatkettaisiin ja miten se haastateltavan positioon vaikut-taisi.

Haastattelutilanteessa on myös jo valmiiksi läsnä oletuksia siitä, mistä ja miten keskustelussa voi puhua (ks. Jones 1999). Esimerkiksi haastattelun tekeminen koulun tiloissa ja sen liittyminen haastateltavan työhön (positiot) saattavat ohjata käyttämään haastattelussa samanlaista kieltä kuin mitä kou-lussa ja omassa työssä yleensäkin käytetään. Jos tutkija ei itse tee toisenlais-ten kielten käyttämistä mahdolliseksi, aloite jää haastateltavalle. Haastatelta-va joutuu myös ottamaan riskin siitä, että hänet positioidaan aloitteen myötä toiseksi ja että häntä tulkitaan tämän toiseuden kautta. Haastattelutilanne

olikin usein jatkuvaa neuvottelua diskurssista sekä haastateltavan ja haastattelijan positioista. Neuvottelua positioista käytiin haastattelijan ja haastateltavan välillä sekä suhteessa valtakulttuuriin, silloin, kun keskustelu alkoi etäännyttyä valtakulttuurin diskurssista. Haastattelutilanteiden diskursseja ja positioita koskevat neuvottelut tekivät ilmeiseksi sen, etteivät haastattelutilanne ja haastattelu menetelmänä, kuten etnografiakaan, ole neutraaleja, vaan ne ovat väistämättä historiallisesti, poliittisesti ja kontekstuaalisesti sitoutuneita (ks. Fontana & Frey 2005).

Toinen iso kenttätyötä koskeva haaste oli vaikeus erottaa paremmin tietämiseen perustuva kyseenalaistaminen (kritiikki vääräksi osoittamisena) diskurssin oletusten ja positioiden avaamisesta sekä siihen liittyvästä ääneen ihmettelystä ja kysymysten tekemisestä. Olenkin siirtynyt neutraaliksi olettamastani ja kantaa ottamattomasta positioistani ensin kyseenalaistajan ja paremmin tietäjän paikalle, ennen kuin olen löytänyt eräänlaisen välitilan, avoimen sitoutuneisuuden (ks. Honkasalo 2011; Souto 2011), johon kuitenkin sisältyy halu oppia ja tulla opetuksi sekä tulla käsitysteni osalta paikanneetuksi ja tässä merkityksessä kyseenalaistetuksi⁶⁷.

Alussa itselleni, kouluille ja informanteilleni korostamani oppijan positio tuntui ainakin hetkellisesti jäävän taka-alalle käyttäessäni kriittisiä modernistisia teorioita analyysieni apuna. Ymmärrys yhteiskunnallisten valtarakenteiden olemassaolosta ja niiden heijastumisesta kouluun auttoivat ymmärtämään monia koulun arkeen liittyviä kysymyksiä. Toisaalta näkemys hegemonisesta vallasta saattoi myös johtaa asioiden liialliseen yksinkertaistamiseen sekä paremmin tietäjän paikan ja asennon omaksumiseen. Tässä tilanteessa oli

⁶⁷ Voi puhua sellaisesta problematisoimisesta, joka ei tarkoita vääräksi osoittamista, vaan tulkintojen ja oletusten kontekstuaalisuuden ja positionaalisuuden osoittamista sekä sitä kautta rinnakkaisten näkökulmien ja tiedonkäsitysten ja ”totuuksien” mahdollistamisesta ilman, että näiden tarvitsisi olla ennalta määritettyjä. Tällainen lähtökohta tarjoaa enemmän mahdollisuuksia alistaisen toiseuden purkamiseen kuin sellainen logiikka, joka pyrkii aiemman, ”väärän” totuuden korvaamiseen uudella, ”oikealla” totuudella ja siten asetelman kääntämiseen toisin päin. Vääräksi osoittamisen logiikka perustuu vastakohtien logiikkaan, jossa ”A” edustaa perusteltua, järkevää vaihtoehtoa ja ”ei-A” sen vastakohtaa. Tällaisesta logiikasta on mahdotonta löytää kolmansia vaihtoehtoja (Massey 2008b, 42–49). Keskustelu näiden kahden näkökulman ”totuudellisuudesta” johtaa helposti väittelyyn siitä, kumpi on oikeassa, sillä yhden A voikin olla toisen näkökulmasta ei-A. Jos onnistuisin puhumaan oman näkökulmani A:ksi, tulisin samalla asettaneeni keskustelukumppani toiseksi, ei-A:n positioon. Perustellessani oman näkökulmani oikeaksi, todenmukaiseksi tai relevantiksi tulisin samalla perustelleeksi toisen näkökulman virheelliseksi, epätodeksi tai epärelevantiksi. Vääräksi osoittamisen logiikka kykenee siis muuttamaan keskustelijoiden positiot päinvastaisiksi, muttei muodostamaan sellaisia kolmansia vaihtoehtoja, joissa olisi tilaa molemmille näkökulmille ilman, että nämä täytyisi sovittaa yhteen viitekehykseen tai että niiden paremmuus yritettäisiin (jonkin kontekstuaalisen logiikan perusteella) ratkaista. Vasta vastakohtien logiikan purkautuminen mahdollistaa toisenlaiset keskustelunasetnot sekä erilaisten viitekehysten samanaikaisen olemassaolon.

vaikeaa ymmärtää tai hyväksyä asioiden monimutkaisuutta tai monenlaisia näkökulmia. Jälkistrukturalistiseen, jälkikolonialiseen ja niihin kiinnittyvään feministiseen tutkimukseen tutustuminen auttoi kuitenkin käsitteellistämään valtaa toisin sekä refleктоimaan paremmin tietämistään.

Tutkimuksen raportointi ja eettiset kysymykset

Tutkijan positioiden tarkastelu ja eettiset kysymykset eivät liittyneet ainoastaan aineiston tuottamiseen, vaan myös aineiston analyysiin, tuloksista kertomiseen sekä tutkimusraportin kirjoittamiseen. Eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat olleetkin läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Eettisyys liittyy anonymiteettiin, aineiston esittämiseen ja sen kehystämiseen (konteksti ja teoria), tekstiin representaationa sekä tutkijan positiioihin. Raportoinnissa tutkija käyttää valtaa, halusipa hän sitä tai ei. Tärkeää on se, millaisesta positioista ja asennosta sekä millaisella äänellä hän puhuu ja miten nämä tulevat lukijalle näkyviksi. Onko kuva yksinäinen ja yksitulkintainen (ks. Salo 2007), vai tuoko se esiin sosiaalisen elämän monimutkaisuuden ja moniulotteisuuden? Pyrkikö tutkija tietämään paremmin, esittämään universaaleja tulkintoja ja häivyttämään oman positionsa (Mignolo 2009)? Vai onko lukijan mahdollista päästä tutkijan rinnalle pohdiskelemaan?

Salo (2007, 229) kuvaa yksinäiseen tutkijapuhujaan kohdistunutta kriittikää, valikointia ja muiden yläpuolelle asettumista seuraavasti:

Kun etnografi kuvaa sosiaalisia todellisuuksia, niihin yleensä liittyy sattumanvaraisuutta. Sen vuoksi yksinäinen epäsuora puhumisen asento ei tee oikeutta kulttuuristen muotojen monimuotoisuudelle elämän vivahteille, eikä edes kirjoittajalle itselleen. Parhaimmillaan tutkija sisällyttää itsensä tekstiinsä ja kulkee sen mukana läpi tutkimusprosessin. (Salo 2007, 229.)

Erään tutkijan asentoa koskevan, syvällistä pohdintaa herättävän tilanteen muodostivat tutkimuskouluilla järjestämäni tilaisuudet, joissa kerroin alustavista tuloksista ja joissa pyysin tutkittavilta tulkintojani ja päätelmiäni koskevaa palautetta. Järjestin tilaisuudet siksi, etten halunnut lähtökohtaisesti kirjoittaa ylhäältä päin ja kentästä erillisenä, paremmin tietävänä tutkijana sekä osittain myös siksi, että voisin tuoda joitain huomioitani ja tärkeitä pitämiäni, oikeudenmukaisuutta käsitteleviä, teemoja yhteiseen keskusteluun. Tuolloin käyttämäni teoreettinen viitekehys ohjasi toisenlaisista aikomuksista huolimatta kuitenkin paremmin tietäjän asennon ottamiseen. Tällainen asento yhdistettynä suvereeniin valtakäsitykseen (opettajan valta oppilaaseen) sekä koulun yhteiskunnallisten tehtävien ja koulua koskevien lisääntyvien vaatimusten sivuuttamiseen johti kuitenkin tilanteeseen, jossa epäoikeudenmukaisuudet näyttivät olevat seurausta yksien suvereenista vallasta suhteessa toi-

siin. Tällöin kysymykset alkavat tietyllä tavoin henkilöityä tai asemoitua tiettyihin ammattiryhmiin liittyviksi ongelmiksi. Vaikka tämä ei ollut tarkoitukseni, tarjolla oli myös saman tien diskurssi, jossa arvotetaan sekä etsitään syyllisiä ja puolustaudutaan, eli kamppailu positioista. Minulta jäi kuitenkin ottamatta huomioon, että opettajat ovat yhä uusien yhteiskunnalta, työelämältä, vanhemmilta ja oppilailta tulevien vaatimusten kohteena. Koulutusta ja opettajuutta koskevien diskursiivisten ja materiaalistien muutosten seurauksena koulusta on tullut asiakkaitaan palveleva instituutio, jossa koulun arvostuksen ja samalla sillä olevan yhteiskunnallisen aseman ratkaisevat pikemminkin koulun tuottaman palvelun laatu kuin koulun asema yhteiskunnallisena instituutiona (ks. Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010a). Tässä mielessä opettajan ja koulun valta on sekä häilyvää että suhteellista, mutta sen lisäksi valta myös hajautuu ja kiinnittyy tietoon ja subjektiviteetteihin. Suvereenista valtakäsityksestä (ks. Popkewitz 1998) nouseva kritiikki epäsymmetrisiä valta-asemia (kuten opettajan ja oppilaan välistä epätasa-arvoa) kohtaan ei antanut työkaluja näiden kysymysten ja koulun arjen monimutkaisuuden analysoimiseen.

Kyseinen tilanne oli merkityksellinen kokemus, joka laittoi minut miettimään, mistä positioista ja asennosta tutkijana puhun. Jouduin pohtimaan, miten pääsisin keskustelemaan rakenteista ja vallasta asettumatta yläpuolelle, paremmin tietäjän paikalle. Tämä johti toisenlaisen valtakäsityksen etsimiseen. Kokemus pakotti minut pohtimaan myös koulun ja yhteiskunnan välisiä suhteita, koulutuspoliittisten diskurssien muutosta ja niihin liittyviä subjektiviteetteja sekä näiden merkitystä koulussa tapahtuville asioille. Pohdin myös sitä, miten koulun konteksti ja siellä tapahtuvat asiat vaikuttavat siihen, missä kehyksessä asioita tulkitaan – huolimatta siitä, mitä tutkija on mielessään aikonut.

Tutkijan positiota koskeva pohdinnat nousivat aina uudelleen esille kentämuistiinpanoihini palatessani. Hyvin opettavainen kokemus oli palata siihen, mitä olin itse kysynyt, sanonut tai tehnyt kentällä ollessani. Omia kentämuistiinpanojani sekä tekemiäni haastatteluja analysoidessani olen havainnut tehneeni samoja eroja ja osallistuneeni samojen järjestysten tuottamiseen, joita nostan aineistostani esille. Lähestyn tätä havaintoa kahdesta näkökulmasta, sekä uhkaavana että vapauttavana havaintona. Uhkaava tällainen havainto on silloin, mikäli tutkija ajattelee voivansa asettaa itsensä tutkittaviensa yläpuolelle ja omaavansa joitain sellaisia ominaisuuksia tai tutkijan työkaluja, joiden avulla hän voisi koulun arjessa asettua puhetapojen ja käytäntöjen ulkopuolelle. Tilanne näyttää kuitenkin toisenlaiselta jos ajatellaan, että sekä tutkija että muut ihmiset uusintavat diskursseja ja käytäntöjä, eikä diskurssien ulkopuoliseen maailmaan ole pääsyä. Tällöin tutkijan havainnot paljastavat

sen, kuinka nämä puhetavat, käytännöt ja positiot ovat ikään kuin valmiiksi tarjolla, jolloin niiden uusintaminen voi tapahtua huomaamatta. Tutkija ei myöskään ajattele olevan tutkimiansa asioiden ulkopuolella tai tutkittaviensa yläpuolella. Sen sijaan hän on osa arkea ja sen diskursseja, joita hän kuitenkin pyrkii tutkijan työkaluin analysoimaan. Tutkijan etääntyminen arjesta on siten vain hetkellistä tarjoten tilapäisiä pysähtymisen ja refleksiivisyyden paikkoja. Aineiston myöhempi tarkastelu mahdollistaa etääntymisen ja syvemmän analyysin. Se ei kuitenkaan mitätöi sitä, että tutkija on sekä kentällä että elämässä ylipäättäänkin osallisena diskursseissa, joiden ulkopuolelle hän ei voi paeta. Hänellä, kuten muillakin, on kuitenkin mahdollisuus tehdä diskurssi näkyväksi ja muuttaa sitä toisin toistamalla.

Erityisesti väitöskirjaprosessin viimeiseen vaiheeseen liittyvää kirjoittamisen asentoa voisi kutsua varpaillaan olemiseksi. Tarkoitan tällä sen ymmärtämistä, että toiseuttamisen prosessi on diskursseissa jatkuvasti läsnä. Samalla kun joitain toiseuksia pystyy analyysissaan ja tulkinnoissaan purkamaan, jotkut muut toiseudet saattavat jäädä tunnistamatta ja niitä tulee myös itse tuottaneeksi tekstissään aivan huomaamattaan. En ajattele, että kaikki erottelut ja niihin liittyvät toiseudet tulisivat tunnistetuksi, tai että olisi jokin lopullinen tai pohjimmainen totuus, jonka tutkimuksessa voisi saavuttaa. Sen sijaan katson, että tieto, tietäminen ja ymmärtäminen ovat aina osittaisia ja relationaalisia. Kirjoittamisessa tämä tarkoittaa rajallisuuden tunnistamista ja huomioon ottamista sekä siihen liittyvää varovaisuutta olla esittämättä lopullisia totuuksia tutkimastaan aiheesta.

Tärkeä on myös kysymys siitä, millaiseksi tutkija näkee itsensä ja yhteiskunnan välisen suhteen. Ajattelen, ettei tutkija vain tarkastele asioita, toimi objektiivisena tarkkailijana ja arvioijana, vaan että hänen esittämänsä tulokset ja näkemykset tuottavat sekä diskursiivista että materiaalista todellisuutta⁶⁸. Ilmiön nimeäminen ja siitä kirjoittaminen tuottaa samalla ilmiön. Representaatiot eivät ole neutraaleja, joten tutkimuksen tekeminen aina poliittista. Kysymys onkin siitä, mitä tutkija haluaa teksteillään, kuvillaan, tilastoillaan ja kartoillaan tuottaa.

Olen törmännyt tähän problematiikkaan yrittäessäni miettiä, miten kirjoittaa yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta. Onko tutkija tietoinen siitä, millai-

⁶⁸ Yapa (1996) käyttää köyhyyttä esimerkkinä siitä, kuinka diskursiivinen tuottaa materiaalisena. Hän toteaa, että vaikka aliravitsemus on fyysinen tila, niin köyhyys on konstruktio. Juuri konstruktion olemassaolo mahdollistaa sen muuttumisen ja säilymisen materiaalisissa rakenteissa. Massey (2008b, 2008c) puolestaan kuvaa globalisaation väijäämätöntä etenemistä koskevaa kertomusta pikemminkin kertomukseksi siitä, millainen maailman tulisi olla kuin millainen se tällä hetkellä on. Esittämällä asiat väijäämättömiksi faktoiksi tai kehityskuluiksi toisenlaiset näkökulmat tai kuviteltavissa olevat vaihtoehdot voidaan sivuuttaa. Se, millaiseksi todellisuus puhutaan, heijastuu materiaaliisiin rakenteisiin.

siin oletuksiin hän sitoutuu ja mitä näistä oletuksista seuraa? Tuleeko tutkija kehityskulkuja arvioidessaan huomaamattaan tuottaneeksi mielikuvan vääräämättömästä tulevaisuudesta? Jos tutkija ymmärtää oman positionsa kantaa ottavaksi, onko mahdollista, että yrittäessään vastustaa eriarvoisuutta hän tuleekin huolipuheellaan ja puolesta puhumisellaan tuottaneeksi huomaamattaan uudelleen epäsymmetrian, josta hän pyrkii eroon?

Lopullisen tutkimusraportin aineisto-otteet ovat valikoituneet tutkimusprosessini aikana. Olen etsinyt aineistostani kulloisenkin teoreettisen näkökulman ja siitä johdettujen tutkimuskysymysten ja teemojen kannalta kiinnostavia ja merkityksellisiä kohtia. Esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatuksen ollessa kiinnostuksen kohteena etsin aineistostani kohtia, joissa monikulttuurisuudesta tai kulttuurista puhuttiin sekä toisaalta kohtia, joissa monikulttuurisuudesta ei puhuttu tai asioita, joihin monikulttuurisuutta ei liitetty. Tarastelin, miten monikulttuurisuus ja kulttuuri ymmärrettiin ja miten siitä puhuttiin. Tutkimusraportin monikulttuurisuutta ja kulttuuria koskevat kohdat ovat rakentuneet ensin tämän luennan kautta, joskin ne ovat sitten täydentyneet ja muuntuneet jälkikoloniaalisen, jälkistrukturalistisen ja feministisen dekonstruktiivisen luennan sekä uuden interkulttuurisen tutkimuksen (ks. Dervin & Keihäs 2013) käsittelemien näkökulmien kautta.

Kiinnittäessäni huomiota valtarakenteisiin ja eriarvoisuuksiin analysoin aineistostani kohtia, jotka käsittelevät ammattiasemiin, henkilökunnan väliin, oppilaiden välisiin sekä henkilökunnan ja oppilaiden välisiin suhteisiin liittyviä sosiaalisia ja materiaalisia eroja. Koulun organisatorisia järjestyksiä käsittelevä luku 8 on syntynyt pääasiassa tällaisen analyysin seurauksena. Siirtyessäni enemmän diskurssien ja niissä tuotettujen erojen ja subjektien tarkastelemiseen analysoin ensin yhteiskunnallis-koulutuspoliittisten tekstien tuottamia kuvauksia maailmasta, yhteiskunnasta, koulusta ja siellä toimivista ihmisistä. Olen peilannut analysoimiani opetussuunnitelmia koulutuspoliittisessa tutkimuksessa esille nostettuihin kysymyksiin kiinnittäen kuitenkin erityistä huomiota tiedonkäsitukseen sekä erojen, hierarkioiden ja toiseuden tuottamiseen. Luku 5 on syntynyt tällaisen prosessin seurauksena.

Jälkikoloniaalisen, jälkistrukturalistisen ja feministisen teoretisoinnin ja luennan merkitys näkyy erityisesti luvuissa 6 ja 7. Olin analysoinut aineistostani monia kohtia jo humanistisen sekä kriittisten modernistisen viitekehyksen avulla. Olin rakentanut nämä analyysit kokonaiseksi luvuksi, johon en ollut kuitenkaan tyytyväinen. Kysymykset siitä, miten jokin ymmärretään, tai miten eriarvoisuus näkyy ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus toteutuu, eivät kuitenkaan auttaneet minua saamaan analyysiini sellaista teoreettista syvyyttä, johon pyrin. Tuntui siltä, että jotain oleellista jäi tavoittamatta. Teoreettisen lähestymistavan muuttaminen avasi aineistoon aivan uuden ulottuvuuden,

jolloin aiemmin analysoimani aineistokatkelman saivat uusia ja toisenlaisia merkityksiä. Kävin aineistoni läpi uudelleen ja valitsin sieltä analyysin kohteeksi vielä uusia katkelmia, joissa eroja ja toiseutta jollain tavoin tuotettiin. Tarkastelin myös tapoja, joilla näitä eroja yritettiin purkaa tai joilla havaittuihin ja ongelmallisiksi koettuihin eroihin yritettiin koulussa puuttua. Läpi tutkimusprosessin olin poiminut aineistostani analysoitavaksi sellaisia kohtia, jotka vaikuttivat sisältävän jotain erityistä, mutta joiden analysoimiseen minulla ei kyseisessä tilanteessa ollut vielä teoreettisia työkaluja. Monet näistä kohdista pystyin analysoimaan teoreettisesti vasta tässä vaiheessa prosessia. Prosessin aikana kirjoitin tutkimuksen tämän osuuden kokonaisuudessaan uudelleen useampaan kertaan, ennen kuin analyysini vastasi sitä, mitä lukemieni tekstien ja niissä esitettyjen analyysien perusteella tavoittelin.

Jälkikolonialisen, jälkistrukturalistisen ja feministisen luennan kautta kävin vielä uudelleen läpi myös omaa positiotiani koskevat kenttämuistiinpanot sekä omaa elämänhistoriaani koskevat muistelut ja kirjoitukset. Poimin lopulliseen tutkimusraporttiini aineistokatkelmia, joista käy ilmi, miten tutkijan positiot muodostuvat sekä miten subjektiviteetteja ja eroja tuotetaan. Näiden esimerkkien kautta olen tuonut työssäni esille tutkijan ja tutkimuksen kohteiden välisen vuorovaikutuksen ja sen merkityksen tutkimukselle.

Analysoimieni aineistokatkelmien joukosta valitsin lopulliseen tutkimusraporttiin niitä, jotka toisivat jollain oleellisella tavalla esiin tutkimusprosessin aikana keskeisinä pitämiäni kysymyksiä. Olen kiinnittänyt huomiota sekä siihen, miten kiinnostukseni kohteena olevat teemat ja erot sekä esiintyvät että ovat toisaalta poissa aineistostani. Usein samanaikaisen esiintymisen ja poissa olemisen analysoiminen onkin auttanut näkemään jotain uutta, kuten itsestään selvinä otettuja määritelmiä, positioita, tulkintoja ja asioiden välisiä yhteyksiä.

Koska tutkimukseni tavoitteena on tehdä näkyväksi erotteluja, hierarkioita ja toiseutta yllä pitäviä epistemologisia, diskursiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia rakenteita, en pyri määrälliseen analyysiin enkä määrälliseen yleistämiseen. Siinä merkityksessä, kuin yleistämisestä voi puhua, kysymys on rakenteiden tavoittamisesta, nimeämisestä ja analysoimisesta. Tämän avulla pyrin tuottamaan joitain työkaluja, joiden avulla koulun arkea olisi mahdollista analysoida myös muissa kuin tutkimuskouluissani pitäen kuitenkin mielessä kontekstin merkityksen.

Anonymiteetti tutkimusraportissa

Tutkimuksen raportointiin liittyi myös monia eettisiä kysymyksiä, joihin ei löytynyt yksikertaisia vastauksia. Yksi keskeinen tutkimuksen etiikkaa koskeva kysymys liittyi tutkimuskoulujen ja tutkimukseen osallistuneiden henki-

löiden anonymiteetin turvaamiseen. Minkä verran olisi tarpeellista antaa lukijalle tietoa puhujasta ja kontekstista (oppitunti, luokka-aste), jotta aineistokatkelmani olisivat ymmärrettäviä ja tulisivat luetuiksi kontekstissaan? Entä tekisikö tämä puhujan tunnistettavaksi oman koulunsa sisällä ja miten tähän suhtautuisin? Entä millaisiin oletuksiin ja positioihin ajatus tutkittavien suojelusta perustuu? Vaikka kaikkien taustatietojen häivyttäminen eaineistokatkelmista saattaisi vaikuttaa perustellulta, se johtaisi myös siihen, että puhujan eräänlainen tekijänoikeus⁶⁹, hänen tunnustamisensa puheensa lähteeksi tulisi hävytetyksi. Samalla tilanne tulisi irrotetuksi kontekstistaan, joka kuitenkin olisi oleellinen esimerkin analyysin ja tulkinnan sekä tutkijan tekemän tulkinnan arvioimisen kannalta.

Voi myös pohtia, missä määrin tutkimuksen tekstistä ja aineistoesimerkeistä luettavat merkitykset ylipäättään ovat tutkijan hallussa. Jos diskurssissa on esimerkiksi sellainen oletus, että opettajan kuuluu tietää tai tietää paremmin, sellaiset tilanteet, joissa opettaja ei tiedäkään, tulevat helposti luetuiksi opettajan paheksuntana, vaikka se ei olisi tarkoitukseni. Olin ensin poistanut aineisto-otteista kaiken yksilöivän tiedon. Myöhemmin päädyin palauttamaan tekstiin ja esimerkkeihini oppiainetta tai luokka-astetta tai ammattiryhmää ja sukupuolta koskevia tietoja siksi, että liian suuri häivyttäminen olisi mahdollistanut joidenkin aineistokatkelmien kontekstin lukemisen väärin. Tällöin alkuperäisen tilanteen merkitykset, joihin olen analyysini perustanut, eivät olisi enää välittyneetkään lukijalle. Kirjoittaminen on siten ollut myös tässä suhteessa tasapainoilua monien näkökulmien ja jännitteiden välillä.

Olen päätenyt siihen, että kerron havainnointiaineistoa koskevissa aineistokatkemissani yleensä oppitunnin oppiaineen ja luokka-asteen. Haastatteluiden osalta kerron haastattelun järjestyskoodin sekä sen, minkä ammattiryhmän edustajista on kysymys (koulun johto, opettajat, koulunkäyntiavustajat, muu henkilökunta⁷⁰) sekä sukupuolen. Käytän haastattelujen numeroinnissa K (kysyjä) ja V1, V2 (vastaaja). Numerointi alkaa kunkin esimerkin kohdalla alusta. Olen poistanut aineistostani tiedot, joista käy ilmi puhujan, paikan, koulun tai asuinalueen nimi sekä korvannut ne ”X [nimi]”, ”X [koulu]”, ”X [paikan nimi]” tai ”X [koulun nimi]” täytteillä.

⁶⁹ Tutkittavien omistajuuden häivyttäminen heidän puheeseensa tai muihin tuotoksiin tutkittavien suojelun nimissä on myös eettisesti ongelmallista. Vaikka tiedeyhteisössä ollaan tarkkoja siitä, että toisten tutkijoiden teksteihin viitataan asianmukaisesti, saatetaan haastateltavat anonymisoida tutkimuksessa kyseenalaistamatta. (Hakala 2007, 3–4, 45–48, käsikirjoitus; ks. myös Rolph 1998; Walmsley & Johnson 2003).

⁷⁰ Muu henkilökunta tarkoittaa kouluisäntiä, keittiöhenkilökuntaa ja siivoojia.

5 Erojen ja toiseuksien rakentuminen opetussuunnitelmissa

Tässä luvussa tarkastelen, miten erot ja toiseudet rakentuvat peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa vuosina 1970–2004. Analysoin sitä, millaisia käsityksiä oppilaasta, ihmisyydestä, tiedosta, oppimisesta, opetuksesta, tasa-arvosta sekä koulukasvatuksen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta rakennetaan, sekä sitä, millaisia eroja ja hierarkioita oppilaiden välille tuotetaan ja miten tasa-arvosta puhutaan. Analysoin myös sitä, millaisia käsityksiä kulttuurista, kulttuuri-identiteetistä ja monikulttuurisuudesta tuotetaan, sekä millaisiin eroja, yhteiskuntaa, subjektia ja identiteettiä koskeviin käsityksiin nämä liittyvät. Analyysini perustuu jälkistrukturalististen teoretisointien viritämään diskurssianalyttiseen luentaan.

Aineistonani ovat peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet vuosilta 1970–2004 (taulukko 2) sekä Helsingin kaupungin ja kahden tutkimuskouluni opetussuunnitelmat vuodelta 2005. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden historiallisen tarkastelun tavoitteena on tuoda esille, miten eroista on puhuttu ja miten niihin liittyviä hierarkkisia kategorioita ja toiseutta on eri aikoina tuotettu sekä miten diskurssit ovat jatkuneet, muuttuneet ja vaihtuneet peruskoulun historian aikana. Lisäksi analysoin kahden Opetushallituksen asiantuntijan haastattelua vuodelta 2007. Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteiden analyysini koskee opetussuunnitelman yleistä osaa. Vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteiden analyysi kattaa koko opetussuunnitelma-asiakirjan. Keskityn tekstissä vuosien 1970–2004 valtakunnallisten peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden yleiseen osaan. Opetushallituksen asiantuntijoille tekemästäni haastattelusta analysoin vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmauudistukseen sekä tiedonkäsitykseen liittyviä asioita. Valtakunnallisten peruskoulun opetussuunnitelmien (1985–2004) oppiainekohtaisia osioita sekä Helsingin kaupungin ja kahden tutkimuskouluni opetussuunnitelmia käsittelen suppeammin ottaen sieltä katkelmia joidenkin teemojen yhteydessä.

Taulukko 2. Analysoimani opetussuunnitelma-asiakirjojen yleiskuvaus

Asiakirja	Asiakirjan laajuus / Analyysissäni mukana	Kuvaus
Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1970	700 sivua (osa I: 264 sivua kasvatuksellisia tavoitteita, osa II: 436 sivua oppiainekohtaisia tavoitteita) / Osa I	Peruskoulu-uudistuksen ja opetussuunnitelman perusteiden taustat ja syntyprosessi sekä yhtenäiskoulukokeilujen merkitys on kirjoitettu auki. Tavoitteiden ja sisältöjen valintaan liittyvät arvokysymykset ja erilaiset näkemykset tuodaan esiin, opetusmenetelmiä pohditaan laajasti. Tavoitteina yksilön kasvu, koulun ja yhteiskunnan välinen sekä yksilön ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus, maailmanlaajuinen vastuu. Vähemmistöistä ei juuri puhuta, mutta oppilaiden taustojen moninaisuus (mm. kielelliset, katsomukselliset, poliittiset, taloudelliset ja alueelliset erot) ja sen merkitys tuodaan esiin läpi tekstin. Opetussuunnitelmakuvauksen rajallisuus sekä kirjoitetun ja eletyn opetussuunnitelman ero tuodaan esiin. Pohditaan eletyn opetussuunnitelman keskeisyyttä oppilaan kannalta.
Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1985	332 sivua: 61 sivua yleisiä, 226 sivua oppiainekohtaisia tavoitteita + liitteet / Koko asiakirja	Taustalla olevaa muutostarvetta ei ole kirjoitettu auki. Opetussuunnitelman sisältöön vaikuttavat keskeiset koulutuspoliittiset ratkaisut tuodaan esiin. Tavoitteiden taustalla ovat yleispäteviksi katsotut arvot ja arvostukset. Kansallinen yhtenäisyys on keskiössä. Ulkomailta muuttaneen oppilaan arvostelua käsitellään lyhyesti. Vähemmistöistä ei puhuta. Suomenkielisessä versiossa vain yksi äidinkieli, suomi. Valtakunnallinen asiakirja, joka konkretisoituu kunnallisessa opetussuunnitelmassa.
Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1994	111 sivua: 31 sivua yleisiä ja 79 sivua oppiainekohtaisia tavoitteita / Koko asiakirja	Muutostarve perustuu yhteiskunnalliseen, arvoperustan sekä opetussuunnitelmateoreettiseen muutokseen. Arvoperustan selkiyttäminen ja tiedostaminen lähtökohtana koulujen opetussuunnitelmatyölle. Lisäksi korostetaan eettisyyden ja ihmisoikeuksien merkitystä opetussuunnitelmatyön lähtökohtana. Vähemmistöt (ruotsinkieliset, saamelaiset ja romanit) sekä kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat / maahanmuuttajat mainitaan. Monikulttuuristumisesta puhutaan ensimmäistä kertaa. Äidinkielen tavoitteissa suomi, ruotsi, saame ja vieraskielisten oppilaiden äidinkieli sekä S2/R2* -kielenä. Valtakunnallinen asiakirja, joka konkretisoituu paikallisella tasolla, kunnallisessa ja koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa.

Perus- opetuksen opetus- suunnitel- man perus- teet 2004	318 sivua: 191 sivua yleisiä ja 95 sivua op- piainekohtaisia tavoitteita, lisäksi 32 sivua liitteitä / Koko asiakirja	Tiiviisti kirjoitettu, käsitteitä ei juuri määritellä. Taustalla olevaa opetussuunnitelmauudistusta koskevaa yhteiskunnallista muutostarvetta ei ole kirjoitettu auki. Arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri. Vähemmistöjä (saamelaiset, romanit, viittomakieliset ja maahanmuuttajat) koskevat tavoitteet esitetään omana luku- naan. Äidinkielen tavoitteissa 11 oppimäärää, joissa 5 eri kieltä + 1 ”muu oppilaan äidinkieli”, sisältäen S2/R2 - kielenä* tavoitteet. UE/UO/ET -vaihtoehtojen lisäksi maini- taan muut uskonnot (joista erillinen ops v. 2006). Asiakirjan liitteenä ovat Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi sekä Perusopetukseen valmentavan opetuksen ja lisäopetuksen tavoitteet. Valtakunnallinen asiakirja, joka konkretisoituu paikallisella tasolla, kunnallisessa ja koulukohtaisessa opetussuunnitel- massa. Tukimateriaali ja opettajien koulutus opetussuunni- telmatekstin selventäjinä.
---	--	--

Lisäksi olen analysoinut valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) pohjautuvaa Helsingin kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmaa (vuodelta 2005) ja tutkimuskoulujeni opetussuunnitelmia (vuodelta 2005) sekä Helsingin kaupungin maahanmuuttajaoppilaita ja monikulttuurista opetusta koskevia dokumentteja.

* S2/R2 viittaa suomi/ruotsi toisena kielenä -oppiaineeseen.

Helsingin kaupungin opetussuunnitelman osalta olen analysoinut sekä julkaistun kuntakohtaisen osuuden (HKOPS 2005a) tekstiä että laajempaa asiakirjaa, joka sisältää paitsi virallisen tekstin, myös kouluille annetun ohjeistuksen opetussuunnitelmatyötä varten (HKOPS 2005b). Koska koulujen opetussuunnitelmat rakentuvat valtakunnallisen ja kaupungin opetussuunnitelman pohjalle, olen analysoinut niistä ainoastaan niitä osioita, joita koulujen on täytynyt tai joita he ovat valmiiksi annetun tekstin lisäksi halunneet täydentää opetussuunnitelmiinsa. Joihinkin kohtiin koulut ovat tuottaneet omia täydentäviä tai täsmentäviä tekstejään, kun taas toisissa kohtaa teksti on joko suoraan tai lähes suoraan kopioitu Helsingin kaupungin tekemistä ehdotuksista tai valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (2004)⁷¹.

Tarkastelen opetussuunnitelmien perusteita kronologisessa järjestyksessä vanhimmasta aloittaen. Käsittelen kunkin opetussuunnitelma-asiakirjan kohdalla osin samoja teemoja, kuten koululle annettuja tehtäviä, eroja ja tasa-arvoa koskevia käsityksiä sekä yksilöä ja koulutuksen tavoitteena olevaa subjektia koskevia käsityksiä. Osa käsittelemistäni teemoista on puolestaan asiakirjakohtaisia. Nämä teemat ovat rakentuneet sekä kunkin asiakirjan si-

⁷¹ Kiinnostavaa olisi tarkastella myös sitä, mitä omaa koulut ovat opetussuunnitelmaansa kirjanneet tai jättäneet kirjaamatta, mutta tällainen näkökulma ei mahdu tähän tutkimukseen.

säisistä erityisyyksistä lähtien että toisaalta asiakirjojen välisiin eroihin ja painotuksiin sekä diskursseissa tapahtuneisiin muutoksiin huomiota kiinnittäen. Temaattisen otsikoinnin avulla pyrin nostamaan opetussuunnitelmista esille problematisoituja, ohitettuja tai itsestään selvinä otettuja asioita.

Koska tarkasteluni rajautuu tässä peruskoulun aikaisiin opetussuunnitelman perusteisiin, analyysini johtaa osin erilaisten asioiden esille nostamiseen kuin koko suomalaisen peruskoulutuksen historiaa koskevissa tarkasteluissa (esim. Rinne ym. 1984; Rinne 1987; Simola 1995, 1996, 1997; Launonen 2000). Esimerkiksi yksilöllisyyden merkitys näyttäytyy hieman erilaisena silloin, kun tarkastelu rajautuu peruskoulun aikaan verrattuna siihen, että tarkastelun kohteena olisi peruskoulutus 1800-luvulta lähtien. Pyrin sitomaan peruskoulu-aikaan rajautuvan tarkasteluni kuitenkin myös tähän laajempaan historialliseen kehukseen aiempiin tutkimuksiin viittaamalla. Ymmärrän opetussuunnitelmat koulutusta ohjaaviksi poliittisiksi asiakirjoiksi, joissa heijastuvat kunkin aikakauden keskeiset kysymykset sekä niitä koskevat jännitteet (Rinne 1987). Asiakirjat heijastelevat sen hetkisiä käsityksiä. Ne ovat myös tuottavia, sillä niiden avulla luodaan käsitystä siitä, millainen koulu on tai millainen sen tulisi olla.

5.1 Yhteiskunnallisesti tiedostavaa kasvatusta modernin kansalaisuuden kehityksessä (POPS 1970)

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön laatima peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 1970 I) on yksityiskohtainen asiakirja, jossa koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta pohditaan läpi tekstin. Asiakirjassa kuvataan peruskoulun tuloon liittyvää laajaa yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista keskustelua. Koulutuksen tavoitteet ja taustaoletukset avataan perusteellisesti. Asioiden auki kirjoittaminen ja pohdiskeleva sävy tekevätkin asiakirjasta erilaisen myöhempiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna.

Erilaisten näkökulmien ja arvostusten välistä ristiriitaa esille tuovan ja pohdiskelevan kirjoittamisen tavan voi ajatella liittyvän ajan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelman perusteiden asiakirja on laaja komiteamietintö. Taustalla on myös peruskoulua koskevia kokeiluhankkeita. Asiakirjan alussa kerrotaan sekä koululaitoksen ja yhteiskoulusuunnitelman että sitä koskevan kokeilun järjestämisestä (ks. POPS 1970, I). Asiakirja on tuotettu suuren koulureformin yhteydessä ja rinnakkaiskoulujärjestelmän päättämispisteessä aikana, joka näyttäytyi alueellisesti, sosiaalisesti, poliittisesti, organisatorisesti ja pedagogisesti ristiriitaisena (esim. Rinne ym. 1984; Rinne & Vuorio-Lehti 1996; Ahonen 2003). Myös käsitys koulukasvatuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä sekä opettajuudesta

ja kansalaisuudesta olivat muuttumassa (Simola 1995, 1997; Launonen 2000; Poulter 2013).

Peruskoulun syntyminen oli poliittisen kädenväännön tulos, joka syntyi vasemmistovetoisen eduskunnan myötä. Yhtenäiskoulua on kuvattu sosiaali-demokraattiseksi ideaksi, joka sai tukea keskustalta ja myös oikeistolta (Ahonen 2003, 141). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1970 on nähty luovan peruskoululle voimakkaasti vasemmistolaisen leiman. Koulusta haluttiin tehdä entistä tasa-arvoisempi, demokraattisempi ja yhteistyökyvykkyysteen kasvattava laitos. (Poulter 2013, 172–173.)

Rationaalisuus, yksilöllisyys ja sivistykseen suostutteleminen

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1970 I) peruskoulun kokonaistavoitteiden lähtökohtana pidetään oppilaan omaleimaisen persoonallisuuden kehittymistä. Tavoitteiden asettaminen perustuu ”oppilaiden edellytyksiin”. Sen lisäksi tulee ottaa huomioon ”monia yhteiskunnallisia seikkoja ja koko ympäristön kulttuuri sekä omaksuttavaksi suositeltu oppiaine” (POPS 1970 I, 22). Tavoitteet määrittyivät yhtäältä oppilaan ja toisaalta yhteiskunnan näkökulmasta. Opetuksen tavoitteita perustellaan sekä kasvatusta ja opetusta koskevilla teorioilla että koulun yhteiskunnallisilla tehtävillä.

Aiemman opetussuunnitelmatutkimuksen mukaan vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet perustuvat huomattavasti yksilökeskeisempään lähestymistapaan kuin sitä edeltävät kansakoulun opetussuunnitelmat (Rinne 1987; Simola 1995, 1997). Yksilöllisyyteen kasvaminen tarkoittaa vuoden 1970 opetussuunnitelmassa erityisesti eettistä itsenäisyyttä ja riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista (POPS 1970 I, 41). Sen päämääränä on eettisyys lähellä ja kaukana olevia ihmisiä kohtaan sekä aiempaa oikeudenmukaisemman yhteiskunnan rakentaminen. Yhteiskunnallisen toiminnan ja yhteisöllisen elämän eettiset perusteet johdetaan kaikkien ihmisten kyseenalaistamattomasta ihmisarvosta ja keskinäisestä kunnioituksesta. Eettisten perusperiaatteiden pohjalta on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa myös yhteiskunnan arvoperustaa sekä yhteiskunnan yksilöihin kohdistamia toimia. (POPS 1970 I, 37–39.)

Rinne (1987) kuvaa vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteiden ihmiskuvaa humanistiseksi, yksilökeskeiseksi ja rationaaliseksi sekä siten erilaiseksi aiempien opetussuunnitelmien moraali- ja kansalaiskoodiin verrattuna. Työhön ja kristilliseen uskoon kasvattamisen sekä kansanvaltaan kasvattamisen sijaan astui peruskouluaikaan tultaessa vähitellen modernin yksilön kasvattaminen (Rinne 1987). Tällöin siirryttiin yhteisöllisistä tavoitteista kohti yksilöllisiä tavoitteita sekä kristillis-isänmaallisista tavoitteista kohti yhteiskunta- ja kasvatustieteellä perusteltavia kasvatuksen tavoitteita. Peltonen

(1979, 207–208; vrt. Poulter 2011, 2013) näkee peruskoulun siirtymänä kristillis-humanistisesta perinteestä kohti naturalistis-marxilaisia näkemyksiä, joiden mukaan ihminen käsitetään yhteiskunnan valmentamaksi ja hallitsemaksi taloudellisesti-yhteiskunnalliseksi olennoksi. Peltonen (1979) kutsuu uutta kehystä tieteellis-maailmankatsomukselliseksi kehykseksi, jossa kasvatuksen tavoitteet määräytyvät yleisestä yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta ajattelusta lähtien (Peltonen 1979, 134, 207–208.)

Ymmärrän Peltosen (1979) kuvaaman tieteellisyysliittävän muutokseen, jonka seurauksena tieteelliset teoriat ja empiiriset tulokset ovat muodostuneet opetussuunnitelman perustaksi. Opetussuunnitelman tieteellistymisen seurauksena kasvatuksen tavoitteena olevaa hyvää on ryhdytty perustelemaan esimerkiksi psykologisin ja kasvatustieteellisin argumentein (Rinne 1987; Simola 1997). Tieteellistymisen myötä hyvinä tavoitteina on ryhdytty pitämään tavoitteita, jotka sopivat esimerkiksi yksilön kehitystä koskeviin teorioihin. Oppimisesta on tullut keskeistä opettamisen tai kasvatuksen jäädessä taustalle (Simola 1995, 1997, 2005). Tähän liittyen myös opettajan tehtävä on muuttunut pastoraalisesta kutsumustehtävästä akateemiseksi professioksi (Rinne 1989; Simola 1995). Samansuuntaisia kasvatusta, koulutuspolitiikkaa ja opettajuutta koskevia muutoksia on havaittu myös muissa kansallisissa koulutusjärjestelmissä sekä kasvatustieteessä laajemminkin (ks. Simola & Popkewitz 1996; Klette ym. 2000; Simola 2004, 2008; Popkewitz 2008; Biesta 2010). Teoreettisen näkökulman muuttumisen seurauksena kysymystä hyvästä ei pidetä enää arvokysymyksenä, vaan hyvän kykenevät määrittelemään sen hetken tieteelliset teoriat yhteiskunnasta, kasvusta tai oppimisesta. Kasvatuksen hyväksi muodostuu se, minkä voi tieteellisten teorioiden ja empiirisesti todennettujen tutkimusten perusteella osoittaa toimivan, jolloin sitä, mitä *varten* kasvatetaan, ei enää problematisoida (Biesta 2010).

Yhteiskunnan, ympäristön kulttuurin ja oppiaineiden monipuolisuutta pidettiin opetussuunnitelman perusteissa (1970 I) tärkeänä asiana. Näkökulmien ja opiskelukohteiden runsauden vuoksi oli kuitenkin tehtävä ”järkeviä valintoja”, joissa katsottiin olevan ”perimmältään kysymys arvostuksista” (POPS 1970 I, 22). Asiakirjan mukaan ”kulttuuripiirissämme voidaan osoittaa useita yleispäteviä arvostuksia” (POPS 1970 I, 22, kursivointi omani). Valintojen arvosidonnaisuus tuodaan esiin, mutta niiden perusteeksi esitetään ”meidän”, eli opetussuunnitelmatekstin puhujan ja oletetun kuulijan, oman ”kulttuuripiiriin”⁷² arvostukset:

⁷² ”Kulttuuripiiri” on konstruktio, johon liittyy kulttuuriessentialistinen käsitys toisistaan erillisistä ja selvärajaisista kulttuureista. (ks. Sen 2009; Dervin 2010; Holliday 2011.)

Koulun odotetaan ohjaavan oppilaitaan tehtävien vastuuntuntoiseen suorittamiseen eikä laiminlyöntiin, rehellisyyteen eikä vilpillisyyteen, kriittiseen ajatteluun eikä kritiikittömään luetun tai kuullun omaksumiseen jne. (POPS 1970 I, 22).

Tämä lausuma rakentuu logiikalle, jossa koulun arvostettavat ominaisuudet määritellään vastakohtaparien (ks. Derrida 1974) eli tässä ei-arvostettavien ominaisuuksien kautta. Vastakohtaparien logiikassa toinen vaihtoehtoista rakentuu luonnolliseksi ja itsestään selväksi vaihtoehdoksi, kun taas toinen vaihtoehtoista rakentuu luonnottomaksi tai mahdottomaksi vaihtoehdoksi (Derrida 1974; Mignolo 2009). Tähän sisältyy implisiittinen oletus siitä, että koska arvostukset ovat vastakohtiinsa nähden järkeviä ja loogisia, niitä noudattavat kaikki järjestelliset ihmiset ja kulttuuripiirit. Hyveitä pidetään sekä puhujan oman kulttuuripiirin että samalla kaikkien järjestellisesti ajattelevien ihmisten tai kulttuuripiirien ominaisuuksina. Tämän joukon ulkopuolelle jäävät ne nimeämättömät ihmiset tai kulttuuripiirit, joiden ei näitä itsestään selviä ja järkeviä hyveitä katsota noudattavan ja joista tulee siten järjestettäviä toisia. Ajatus arvosidonnaisista valinnoista ja valintojen avoimuudesta onkin näennäinen. Vaikka valintoja pidetään arvosidonnaisina ja valintoja on periaatteessa monia, vaihtoehdot ja samalla valinnat ovat toisiinsa nähden hierarkkisia. Vastakohtaparien sisäinen logiikka on sellainen, että käytännössä on olemassa vain yhdenlaisia oikeita tai hyviä valintoja. Muut kuin vastakohtapareihin perustuvat logiikat ja toisenlaiset tavat jäsentää arvostuksia tai valintoja tulevat suljetuiksi pois keskustelusta.

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa tuodaan avoimesti esille kaksi koulukasvatuksen keskeistä jännitettä (jännitteistä ks. Salminen 2012). Keskeisinä arvostusongelmina pidetään yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tavoitteiden välistä ristiriitaa sekä traditionaaliseen kulttuuriin perehtymisen ja toisaalta sen edelleen kehittämisen välisiä painotuseroja (POPS 1970 I, 22). Yksilön ja oppilaan painoarvo suhteessa yhteiskuntaan on kansakoulun opetussuunnitelmiin verrattuna kasvanut (Rinne 1987; Simola 1997). Opetussuunnitelman (POPS 1970 I, 22) mukaan yksilöä ei saa nähdä pelkäsi välineeksi tai vaikutuksen kohteeksi vaan hänet tulee nähdä toiminnan subjektiksi. Heti perään tuodaan kuitenkin esille kasvatuksen keskeinen ristiriita todeten, että ”[t]oisaalta samalla hyväksytään tavoitteeksi yksilön kehittyminen oman *isänmaan* ja koko ihmiskunnan vastuunalaiseksi jäseneksi” (POPS 1970 I, 22, kursivointi omani). Toinen ristiriita tuodaan esille todeten että ”[p]eruskoulun opetussuunnitelmassa on luonnollista lähteä olemassa olevasta sivistyspääomasta. On kuitenkin välttämätöntä, että tätä perehtymistä seuraava halu ja taito kehittää saatua sivistysperintöä edelleen”. (POPS 1970 I, 22.) Yhteiskunnan ja yksilön välinen sekä kulttuurin säilyttämisen ja kehittämisen

välinen ristiriita tuodaan esille, mutta kansallisen kulttuurin ja sivistysperinnön käsitteitä, läntistä sivistyskäsitystä tai universaalista tietoa, arvoja ja ihmissuhteyttä ei sen sijaan problematisoida. Myös kansallisvaltio ja kansallisvaltion kansalaisuus otetaan annettuina. Sitä, millaisia rajanvetoja ja erotteluja näihin tavoitteisiin ja käsitteisiin liittyy sekä mihin tai keihin nähden nämä tavoitteet ja käsitykset tuotetaan ja ketkä jäävät siten näiden tavoitteiden ulkopuolelle, ei pohdita. Yhteiskunnallista ja osin myös maailmanlaajuisesta tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta korostavassa asiakirjassa ei siten analysoida sitä, ketkä jäävät näiden ”loistavien” (shining) tavoitteiden varjopuolelle ja keiden kustannuksella loisto siten tuotetaan (loistosta ja sen varjopuolista Mignolo 2000; Andreotti 2012; ks. myös Spivak 1999).

Kansallisen identiteetin ja kansalaisuuden rakentamisen tavoitteet tulevat esiin myös kasvatuksen sosiaalisissa ja eettisissä tavoitteissa, joiden mukaan ”kouluopetuksen tulisi ohjata oppilaita tulemaan tietoiseksi kuulumisestaan kansaan, jonka jäseniin heitä liittyy mm. yhteinen äidinkieli” (POPS 1970 I, 39). Äidinkieltä pidetään keskeisenä kansallisuutta määrittävänä tekijänä (Palmu 2002, 2003). Kansakunnan ulkopuoliseksi ja unohtetuksi toiseksi tuotetaan siten ne, jotka eivät jaa tätä äidinkieltä. Kouluopetuksen tulisi myös ohjata ”näkemään yhteiskunnan rakentuminen menneiden sukupolvien työn ja ajattelun tuloksena sekä kehittää oppilaiden vastuuta yhteiskunnan kehittämisessä ihmisarvoisen ja rikkaan elämän tarjoamiseksi” (POPS 1970 I, 39). Ajatus samanaikaisesta säilyttämisestä ja kehittämisestä vastaa Snellmanin ja Topeliuksen ajatusta kansoista ja niiden historioista sekä kansallisvaltion sivistyksen kehittämisestä kansalaisten sivistymisen myötä (ks. Tiitta 1994). Vaikka kansakunnan ja kansallisuuden merkitystä ei vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa erityisesti korosteta, se muodostaa kuitenkin opetuksen kyseenalaistamattoman perustan. Samalla kulttuuri tulee ymmärretyksi avoimien ja muuttuvien merkitysjärjestelmien sijaan toisistaan erillisinä kansallisina kulttuureina. Kansallisuuteen ja kansalaisuuteen kasvattamisen tavoitteet kulkevat rinnan ja toisiinsa kietoutuen.

Kansakunnan rakentamista pidetään opetussuunnitelman perusteissa (1970 I) itsestään selvänä lähtökohtana, joka luo pohjan myös kansainvälisyydelle. Asiakirjan mukaan oppilaita ”[o]lisi ohjattava ymmärtämään, että kansa, jolla on omaa ilmeinen kulttuuri, pystyy antamaan suuremman panoksen myös kansainväliseen yhteistyöhön” (POPS 1970 I, 39–40). Suhde maailmaan rakentuu opetussuunnitelmassa sekä *kansojen välisyydelle* että valti-onkansalaisten maailmanlaajuiselle vastuulle. Isänmaan, eli kansallisvaltion, rationaaliseksi, kriittiseksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvaminen ymmärretään myös samoihin arvoihin perustuvaksi maailmankansalaisuuteen kas-

vamiseksi. Popkewitzin (2008, 4) mukaan paikalliseen sitoutunut kasvatusta onkin paradoksaalisesti keino, jolla universaalit arvot istutetaan oppilaisiin.

Kansainvälisyyttä ja kulttuuritietoa pidetään opetussuunnitelmassa tärkeinä sekä kansainvälisten yhteyksien että maailmanlaajuisen vastuun vuoksi. Opetussuunnitelman mukaan ”lyhentyneiden välimatkojen ja tiedotusvälineiden lisääntymisen vuoksi yksilö on entistä enemmän kosketuksissa kaukaisten maiden ihmisten kanssa” (POPS 1970 I, 23). Tekstissä korostetaan vastuuta, joka ”perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi” (POPS 1970 I, 23). ”Ajallemmen” ominaiseksi kuvattuun teollistumiseen ja elintason nousuun katsotaan liittyvän vaara koko maapallon tuhoutumisesta tai saastumisesta (POPS 1970 I, 23, kursivointi omani). Aikakauteen liittyvää teollistumista ja elintason nousua ei pidetä siten yksinomaan myönteisenä vaan myös riskejä sisältävänä kehityksenä. Teknillistyneen maailman sijaan vaaditaan ihmiskunnan muuttumista demokraattisemmaksi ja inhimilliseksi. Oppilaiden persoonallisuutta olisi pyrittävä kehittämään niin, että ”yhteiskunta kulkisi tähän suuntaan”. (POPS 1970 I, 23–24.) Opetussuunnitelmatekstissä luodaan kuvaa kriittisestä ja pohtivasta yksilöstä, joka informatiivisin ja todennäköisin perustein punnitsee toimintatansa uhkaavassa maailmassa (Rinne 1987, 119).

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteiden on katsottu perustuvan maailmanlaajuisen eettisyyden ajatukseen (Räsänen 2002, 2005). Demokrati-aa ja inhimillisyyttä pidetään tärkeinä tulevien sukupolvien kasvatuksen päämäärinä. Opetussuunnitelman perusteissa arvojen lähtökohtana pidetään kansainvälistä ihmisoikeuksien julistusta (1970 I, 38). Oppilaissa tulisi kehittää ”tietoisuutta maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta, eri kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamisesta, toisten kansojen ja kulttuurien erikoispiirteiden hyväksymisestä ja kunnioittamisesta sekä tietoisuutta siitä, että myös oma kansamme – viime kädessä sen yksityiset jäsenet – ovat vastuussa koko maailman tulevaisuudesta” (POPS 1970 I, 40). Ihmisoikeuksia sekä maailmanlaajuisuutta yhteenkuuluvuutta, kunnioitusta ja vastuuta pidetään kasvatuksen keskeisinä alueina ja tehtävinä.

Jokaisen oikeutta osallisuuteen kansan ja kansallisvaltion kulttuuriperinnöstä pidetään ihmisten yhdenvertaisuuden mittana:

Sivistys nähdään sukupolvien mukana siirtyväksi tietopääomaksi, ja jokaisella tulisi olla oikeus päästä osalliseksi yhteisestä kulttuuriperinnöstä myös tiedon osalta. Tietopääoman katsotaan kuuluvan ihmisyyden käsitteeseen. (POPS 1970 I, 22.)

Oikeutta sivistykseen perustellaan yhteisellä ihmisyydellä. Tämä on ymmärrettävissä sen kautta, että opetussuunnitelman kirjoittamisen aikaan, 1960-luvulla, koulutusta korostettiin jokaiselle ihmiselle yhtäläisesti kuuluvana

oikeutena (ks. Ahonen 2003, 114). Koululla katsottiin olevan vastuu siitä, että kaikki oppilaat voisivat jatkaa kouluttautumista edellytystensä mukaisesti kodin koulutusta koskevista arvostuksista huolimatta. Ihmisyys toimii kaikille kuuluvan koulutuksen argumenttina. (Ahonen 2003, 114.) Oli uutta, että oikeutta koulutukseen perusteltiin (valtion edun lisäksi) ihmisten tasa-arvolla, sillä kansakoululaitoksen luomisen aikaan sivistystä oli pidetty pikemminkin kansalaisten velvollisuutena kuin oikeutena (Ahonen 2003).

Ajatus jokaiselle kuuluvasta sivistyksestä perustuu käsitykseen, että ihmisyyys ja sivistys olisivat kaikille samoja. Opetussuunnitelmatekstissä kansallisvaltion kansalaisuuteen ja ihmisyyteen liittyvä oikeus sekä niiden samanaikaisesti tuottama velvollisuus sivistyä kietoutuvat toisiinsa⁷³. Se, että yhtäläistä oikeutta sivistykseen perustellaan ihmisyydellä (ja kansalaisuudella), liittää ihmisyyden ja sivistyksen (sekä kansalaisuuden) toisiinsa tuottaen samalla sivistyksen ihmisyyden (sekä täysivaltaisen ja autonomisen kansalaisuuden) ehdoksi. Näin syntyy *oikeuden* lisäksi *velvollisuus* sivistyä (ajatus, että ”jokainenhan haluaa sivistyä, koska sivistys tekee hänestä ihmisen ja autonomisen kansalaisen”). Sivistyneen ihmisyyden ja autonomisen kansalaisuuden vastakohtaksi tuotetaan sivistymätön ja autonomisesta kansalaisuudesta osaton, jonkinlaisessa ”epäihmisyyden” tai ”ali-ihmisyyden” tilassa oleva toinen. On merkille pantavaa, että sivistyksen tärkeyttä ei vuoden 1970 opetussuunnitelmatekstissä perustella ei enää velvollisuudella⁷⁴, vaan suostuttelulla, tekemällä ihmisyydestä ehdollista. Suostuttelussa on kyse hallinnan tekniikasta, joka ei perustu ulkoiseen paktoon (kovaan valtaan), vaan jossa toimintaa ohjataan subjektuuden, kuten ihmisyyden ja täysivaltaisen kansalaisuuden ehdollistamisen kautta (Foucault 1982; Popkewitz 1998). Samantapainen sivistyksen velvollisuudesta vaikeneminen sekä ihmisyyden ja täysivaltaisen kansalaisuuden ehdollistaminen ja tällaiseksi subjektiksi suostutteleminen on nähtävissä myös myöhemmissä opetussuunnitelman perusteissa.

⁷³ Vaikka sivistys, ihmisyyys ja kansallisvaltion kansalaisuus kietoutuvat toisiinsa, nähdään kansakunnan jäsenyys ja siihen liittyvä kansalaisuus lähtökohtaisesti verenperinnön kautta saatuna (joskin sivistymiseen ja täysivaltaiseksi ja autonomiseksi kansalaiseksi tulemiseen velvoittavana), kun taas ihmiseksi sekä täysivaltaiseksi ja autonomiseksi kansalaiseksi tulemisessa on kysymys prosessista, joka liittyy pikemminkin sivistykseen, kasvuun ja moraaliseen kehitykseen ja joka on siinä mielessä ehdollista eikä verenperinnön tuomaa. Mahdollisuus sivistykseen ja täysivaltaiseen kansalaisuuteen on kuitenkin sillä tavoin rajattua, että tämän nähdään olevan joko ylipäättään tai todennäköisemmin mahdollista valkoihoiselle, keskiluokkaiselle ja kyvykkäälle miessubjektille kuin muille (ks. Spivak 1999).

⁷⁴ On paradoksaalista, ettei vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa korosteta sitä, että sivistyminen olisi kansalaisen velvollisuus, sillä peruskoulun tuleminen itse asiassa laajensi sivistymisen velvoitetta. Kansakoulun opetussuunnitelmateksteihin verrattuna sivistymistä koskeva velvollisuus, ”koulupakko”, jää vuoden 1970 opetussuunnitelmatekstissä taustalle. Koulun pakollisuutta ei korosteta myöskään myöhemmissä opetussuunnitelman perusteissa. (Simola 1997.) Pakon sijaan tulevat oikeudet ja mahdollisuudet.

Rinne (1987) kuvaa vuoden 1970 opetussuunnitelman tiedonintressiä emansipatoriseksi. Rinteen (1987, 119) mukaan uskonto ja kansakunta ehdotomana auktoriteettina kadottavat vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa oikeutensa sanella yksilölle oikeat ratkaisut ja totuudellinen tieto. Asian voi nähdä näin, mikäli vuoden 1970 opetussuunnitelmaa tarkastellaan suhteessa peruskoulua edeltäviin opetussuunnitelmiin. Kansakoulun opetussuunnitelmien totelevaisen ja kuuliaisen kansalaisen sijaan vuoden 1970 opetussuunnitelmassa kasvatuksen tavoitteena on järkevä, rationaalinen ja (eettisesti) vastuullinen kansalainen (Rinne 1987). Silti kriittisen, pohtivan ja rationaalisen yksilön (Rinne 1987, 119) ihanteeseen sisältyy käsitys yhdestä oikeasta, tieteellisesti ja objektiivisesti määriteltävästä totuudesta sekä järkevistä ratkaisuista. Näennäisen valinnanvapauden tarjoaminen siirtää vallankäytön ulkoisista pakoista ja auktoriteettien määrittelemistä totuuksista yksilön sisään. Valinnan mahdollisuus on olemassa, mutta vaihtoehdot on jo määritelty ja arvotettu. Sen, miten oppilas valitsee, tulkitaan samalla kertovan jotain hänestä itsestään.

Tasa-arvo erilaisten näkökulmien objektiivisena ja tasapuolisena tarkasteluna

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa tunnistetaan näkökulmien moninaisuus. Tähän liittyen pyritään tasapuoliseen mutta samalla objektiiviseen tarkasteluun. Näkökulmien moninaisuus tulee esille siinä, että yhteiskunnan intressiryhmillä tunnistetaan olevan erilaisia näkemyksiä koulukasvatuksen tavoitteista:

Oppivelvollisuuskoulu on selvästi yhteiskunnallinen instituutio, jonka toiminnan tavoitteita harkittaessa joudutaan ottamaan huomioon suuri määrä erilaisia seikkoja. Mutta vaikka tässä näkökulman avartamisessa mahdollisimman laajaksi ja erilaisten seikkojen tasapainottamisessa onnistuttaisiin kuinka hyvin tahansa, kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden asettelua tuskin koskaan saataneen sillä tavalla yleispäteväksi, että kaikki yhteiskuntapiirit, kaikki opettajat, oppilaat ja vanhemmat voisivat siihen varauksettomasti yhtyä. (...) Koulua ei voida suunnitella vain yhteiskunnan tämänhetkisten tarpeiden varaan, vaan on otettava huomioon tulevaisuus. Tällöin on vaikeutena se, ettei ole kovinkaan suurta yksimielisyyttä siitä yhteiskunnasta, johon meidän tulisi pyrkiä, tai jollainen meillä tulee olemaan esimerkiksi vuoteen 2000 mennessä. (POPS 1970 I, 20.)

Erilaisten näkemysten olemassaolo tunnistetaan myös niissä tavoitteissa, joissa todetaan ”propagandan” pyrkivän ”usein tahallaan antamaan vääriä tai harhauttavia tietoja”, jonka vuoksi ”on pystyttävä erottamaan uskomukset tiedoista” (POPS 1970 I, 27). Samalla muistutetaan kuitenkin ihmisen tiedon

rajallisuudesta sekä tiedon nopeutuvasta vanhenemisesta (POPS 1970 I, 27). Lisäksi korostetaan tiedonvälityksen tasapuolisuutta ja objektiivisuutta (POPS 1970 I, 33–34). Tiedonvälityksen puutteilla tarkoitetaan ”laajasti ottaen ’sosiaalista todellisuutta’, eri kansoja, erilaisia sosiaalisia, taloudellisia, poliittisia ja uskonnollisia järjestelmiä, menneisyyden tapahtumien tulkintaa, tulevaisuuden yhteiskunnan suunnittelua yms.” (POPS 1970 I, 33). Ei-objektiivisena tiedonvälityksenä pidetään opetussuunnitelman mukaan sitä, että jotkut vaihtoehdot karsitaan ennakolta ja niistä vaietaan. Tasapuolisuuden ongelman katsotaan liittyvän myös siihen, miten paljon opetusaikaa käytetään kunkin asian käsittelyyn. (POPS 1970 I, 33.) Komitean mietintö heijasteleekin aikansa yhteiskunnallisesti herkkää ilmapiiriä, jonka taustalla olivat esimerkiksi yhteiskunnan rakennemuutos, kaupungistuminen, nuorisokulttuurien synty, luterilaisen yhtenäiskulttuurin särkyminen ja vasemmistolaisuuden vahvistuminen (esim. Rinne 1987; Ahonen 2003; nuorisokulttuureista esim. Puuronen 2003).

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1970 I, 20) tuodaan esiin vanhempien ja opettajien välisten kasvatuspyrkimysten ristiriitaisuus, paikallisyhteisöjen vaikutus sekä ”ideologiset yhtymät ja intressiryhmät”, jotka ”esittävät toivomuksia siitä, mihin suuntaan oppilaiden kehitystä olisi koulussa ohjattava”. Komitea toteaa olevansa ”tietoinen siitä, ettei se kokoonpanoltaan edusta laajapohjaisesti koko yhteiskuntaa” ja on siksi pyytänyt ”erilaisia näkemyksiä edustavilta henkilöiltä lausunnon tavoitteista ja pyrkinyt myös ottamaan niitä huomioon” (POPS 1970 I, 20). Komiteanmietintö korostaakin, että tieto ja näkökulmat ovat yhteydessä poliittisiin ja muihin intresseihin, eikä yhtä ja yhteistä näkökulmaa ole välttämättä mahdollista löytää.

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on, että erilaisia näkökulmia tuodaan esiin ja niitä pyritään kohtelemaan tasapuolisesti. Tasa-arvon ajatellaan toteutuvan kaikkien näkökulmien objektiivisen ja tasapuolisen (samanlaisen) käsittelyn kautta. Objektivoinnin, mitattavuuden ja kokonaisvaltaisen tarkastelun ajatellaan lisäävän tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta myös oppilasarvioinnissa (Rinne 1987; Simola 1997). Huomiota ei kiinnitetä siihen, miten käsitys objektiivisuudesta rakentuu tai miten jotkut näkökulmat tulevat hallitseviksi tai luonnollisiksi suhteessa muihin. Myöskään sitä ei tarkastella, miten *tieto* erotetaan *uskomuksista*, eli millaiseen tiedonkäsitykseen erottelu perustuu. Erilaisia näkökulmia lähestytään ikään kuin ne olisivat tiedonkäsitykseltään yhteneväisiä ja siten objektiivisesti ja tasapuolisesti käsiteltävissä.

Opetussuunnitelman perusteiden tavoite tasapuolisuudesta, objektiivisuudesta ja puolueellisuuden välttämisestä sivuuttaa sen, että käsitykset tiedosta, luokitteluista, logiikoista ja hyväksyttävistä perusteluista ovat kontekstuaali-

sesti rakentuneita. Lähtökohdaksi otetaan moninäkökulmaisuus ja erilaisten näkökulmien välinen keskustelu, mutta se, mitä nämä vaihtoehtoiset näkökulmat ovat, on jo valikoitunut tiettyjen ehtojen perusteella, eikä näitä ehtoja avata keskustelulle. Näin ollen vaihtoehtoiseksi ja huomioon otettavaksi näkökulmaksi voi muodostua vain sellainen näkemys, joka on opetussuunnitelman tiedonkäsitteilyksen kanssa yhteneväinen. Toisenlaisista tiedonkäsitteilyistä ja niiden tuottamista näkökulmista tulee varteen otettavan tiedon sijaan subjektiivisia, intuitiivisia ja perustelemattomia mielipiteitä (ks. Santos 2007). Opetussuunnitelman lähtökohdana on siten pikemminkin yhdenvertaisuusproblemaattinen (yhdenvertaista kohtelua korostava) kuin tiedonproblemaattinen (tiedon tuottamista sekä tiedon ja ei-tiedon välisen erottelun olettamuksia analysoiva) lähestymistapa.

Mukaan ottamisia, ulkopuolelle jättämisiä sekä kontekstuaalisia eroja

Rinne (1987) ja Simola (1995, 1997) katsovat yksilöiden erillistämisen alkaneen peruskoulun ensimmäisestä eli vuoden 1970 opetussuunnitelmasta. Yksilöiden ajattelemisen joukon sijaan sallii erojen huomioon ottamisen. Oppilaiden perheiden ja kotien moninaisuuteen ja moninaisuuden huomioon ottamiseen kiinnitetään opetussuunnitelman perusteissa (POPS I 1970) useissa kohtaa huomiota. Oppilaiden välisinä eroina pidetään muun muassa kotien uskonnollisia ja poliittisia vakaumuksia, kotien suhtautumista koulutukseen, kotien sijaintia, kotien taloudellista asemaa sekä vanhempien koulutustasoa, työolosuhteita ja yhteiskunnallista asemaa (POPS 1970 I, 238–239)⁷⁵. Herkkyyden voi ajatella liittyvän ajan sosiaaliseen ja poliittiseen ilmapiiriin ja ajatukseen peruskoulusta kaikille yhteiskuntaryhmille yhteisenä kouluna (Ahonen 2003).

Sen sijaan sukupuolen ei ajatella tuottavan oppilaiden välille lähtökohtaisesti eroja. Opetussuunnitelmatekstissä ei puhuta yleensä tytöistä ja pojista vaan oppilaista. Koulun ajatellaan olevan sukupuoleton (ks. myös Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 38–39). Samalla koulun tulisi kuitenkin ”valmentaa [oppilaita] omaksumaan yhteiskunnan aikuisille jäsenille kuuluvaa vastuuta työntekijöinä, kansalaisina ja perheenjäseninä” sekä ”antaa heille näissä tehtävissä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (POPS 1970 I, 40). Aikuisuuteen siirtyminen tarkoittaa siten työntekijäksi ja kansalaiseksi tuleamista sekä perheen perustamista. Perheen perustaminen puolestaan tarkoittaa sukupuolittuneiden tehtävien ja vastuiden ottamista (Foucault 1998). Vaikka sukupuolittuneita

⁷⁵ Kielellisiä eroja ei ruotsinkielisyyttä koskevaa äidinkielen oppimäärää lukuun ottamatta tuoda esiin. Saamen kielestä on oppiaineiden opetussuunnitelmia käsittelevässä osassa II yhden sivun mittainen luku.

tehtäviä pyritään purkamaan ammatinvalintaan liittyvää sukupuolijakoa muuttamalla (POPS 1970 I, 49), puhe perheenjäsenten vastuista tuottaa nämä jaot epäsuorasti uudelleen (ks. Gordon ym. 2000; Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002)⁷⁶. Sukupuolen häivyttämisestä (ks. Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005) sekä sukupuolten tasa-arvon korostamisesta huolimatta sukupuolen ja seksuaalisuuden dikotomia sekä sukupuolen mukaiseen kansalaisuuteen kasvaminen säilyvät problematisoimattomina. Kansa, kansallisvaltio, kansalaisuus, perhe ja siihen liittyvä sukupuolisuus ja seksuaalisuus otetaan annettuina (esim. Gordon ym. 2000; Gordon ym. 2002). Opetussuunnitelman toisiksi tuotetaan sukupuolta ja seksuaalisuutta koskeviin dikotomioihin sopimattomat henkilöt sekä normatiivisen heteroperherakenteen ulkopuolelle jäävät perheet.

Oppilaiden moninaisuutta ei tarkastella vuoden 1970 perusteissa yhden eron, vaan monien samanaikaisten erojen kautta. Homogeenisten oppilasryhmien muodostamispyrkimyksiin sekä homogeenisten ryhmien hyödyllisyyteen suhtaudutaan kriittisesti:

Ei ole mahdollista muodostaa oppilaista ryhmiä, jotka olisivat homogeenisia kaikilta niiltä piirteiltään, joilla on merkitystä oppimistuloksille. Puhuttaessa homogeenisista ryhmistä on sen vuoksi aina aiheellista mainita, minkä piirteen suhteen ryhmä on homogeeninen ja muistaa, että se on samalla heterogeeninen monen muun piirteen suhteen. (POPS 1970 I, 138.)

Heterogeenisuudella viitataan tässä erityisesti kehitykseen ja oppimiseen liittyviin asioihin sekä kotitastaan (POPS 1970 I, 138). Lisäksi eroja nähdään olevan motivaatiossa, harrastuneisuudessa sekä oppilaiden kypsymisen vaiheissa (s. 138–139). Kyseessä ajatellaankin olevan valinnan sosiaalista vuorovaikutusta ja rikkaita kokemuksia sekä toisaalta oppimisen tehokkuutta koskevien opetuksen päämäärien välillä. ”Koulun elämän rikkauten sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta” pidetään tärkeänä, että oppilaat viettäisivät ison osan koulupäivästään ”ryhmissä, joissa on niin ominaisuuksiensa kuin kotitastan puolesta varsin erilaisia tovereita” (s. 138). Yhteiskuntaluokaltaan ja muilta kotitastoiltaan erilaisten oppilaiden muodostamia heterogeenisiä ryhmiä pidetään tärkeinä sekä kasvatuksen että tasa-arvoisen yhteiskuntakehityksen kannalta.

⁷⁶ Käsitystä heteroperheestä tuotetaan myös kotitalouden ja erityisesti kansalaistaidon perhekasvatusta koskevissa oppisisällöissä (POPS 1970 II). Liikunnan jaot tyttöjen ja poikien liikuntaan tuovat myös sukupuolijaoa konkreettisesti esiin, vaikkei tyttöjen ja poikien liikunnan eroja vuoden 1970 (osa II) opetussuunnitelmassa varsinaisesti korostetakaan (vrt. POPS 1985).

Peruskoulua kasvuympäristönä käsittelevässä osiossa (POPS 1970 I, 243–250) kiinnitetään huomiota myös oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin (s. 234–236). Siinä todetaan, että koulutulokkaiden opettajan tulee ymmärtää ”erilaisten taustatekijöiden vaikutukset lasten välisiin eroihin ja pyrkiä menettelytapoihin, jotka auttavat jokaista oppilasta myönteisellä tavalla liittymään luokka- ja kouluyhteisöön” (s. 235). Kaikilla luokilla ajatellaan mahdollisesti olevan ”vaikeita” oppilaita, mutta tärkeänä pidetään kaikkien oppilaiden ihmisarvon kunnioittamista sekä tällaisen käyttäytymisen syiden selvittämistä. Tärkeänä pidetään myös oppilaiden osallisuutta kouluyhteisön kehittämisessä, sekä kodin ja koulun yhteistyötä, jossa tulee ottaa huomioon vanhempien kasvatuskäsitykseen ja kotiympäristöön liittyvät asiat. Luokkahengen muodostumista ja toisia kunnioittavaa asennetta korostetaan myös oppilaan persoonallisuuden eheyteen liittyvissä yleisissä tavoitteissa (s. 51–54).⁷⁷ Kasvuympäristöä käsittelevässä osiossa otetaan kantaa myös kasvuympäristössä ilmenevään kilpailuun. Kilpailulla nähdään olevia kielteisiä ja yhteistoiminnalla puolestaan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kasvuun. Siksi pyritään välttämään koulun muodostumista tehokkuutta tavoittelevan yhteiskunnan välineeksi. (s. 233–234.) Yksilöllisyyden ja sosiaalisen kasvatuksen sekä yhteistyön tavoitteet nostetaan tehokkuuden ja kilpailun yläpuolelle, joiden katsotaan liiaksi korostuneen yhteiskunnassa ja koulutuksessa (s. 234).

Vaikka vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa yksilöllisyys on kansakoulun opetussuunnitelmiin nähden lisääntynyt (Rinne 1987; Simola 1995, 1997), oppilaita ei kuitenkaan nähdä kontekstittomista yksilöistä muodostuvana yhdenmukaisena joukkona. Oppilaan ominaisuuksia ei myöskään ajatella hänen ruumiiseensa kiinnittyvinä eikä hänen mukanaan kulkevinä, vaan kontekstuaalisesti muodostuvina. Opetussuunnitelman mukaan oppilaana olemisen muodostuukin yksilöllisten, perheeseen liittyvien sekä koulun kasvuympäristöön liittyvien tekijöiden, kuten oppilastoverien ja opettajan välisestä yhteisvaikutuksesta.

Yksilöllistymisen ja tieteellistymisen seurauksia

Simolan (1997) mukaan yksilöllistymisen seurauksena oli kontekstin merkityksen vähittäinen häipyminen. Kun oppilasyksilöstä tulee opetussuunnitel-

⁷⁷ Opetussuunnitelma-asiakirjan luvussa 8 ”Differentiaatiokysymykset” (POPS 1970 I, 131–157) nostetaan esille myös fyysiset sekä psyykkiseen kehitykseen ja oppimisen eroihin liittyvät kysymykset. Kokonaisuutena katsoen nämä erot eivät kuitenkaan korostu erojen kontekstuaalisuuden sekä muiden erojen (uskonnolliset ja poliittiset vakaumukset, kotien suhtautuminen koulutukseen, kotien sijainti ja taloudellinen asema, vanhempien koulutustaso, työolosuhteet ja yhteiskunnallinen asema) saadessa enemmän tilaa.

mien keskipiste, koulu historiallisesti muotoutuneena pakollisena instituutiona alkaa jäädä opetussuunnitelmatekstissä sivuun (Simola 1997). Simolan (1997, 55) mukaan koulutustekstit alkavat vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista lähtien rakentua sen ympärille, mitä koulun pitäisi olla irrotten siitä, mitä koulu on. Tämä liittyy koulun luonnollistumiseen sekä siihen, että monista koulutodellisuuden ilmiöistä lakattiin puhumasta (Simola 1997, 55). Luonnollistumisen myötä koulu nähtiin lapsen (yhteiskuntaan) kasvamisen kannalta luonnollisena paikkana (Simola 1997, 23–24, 37, 55–56). Koulun tehtävää yhteiskuntaan kasvattavana ei enää kyseenalaistettu. Tämä pohjustaa tavoiterationaalista suunnittelua, joka kiteytyy vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa (Simola 1997, 69–70). Vaikka opetus vuoden 1970 perusteissa ymmärrettiin oppilasjoukon opetuksiksi, yksilöllisen oppimisen merkitys alkoi kasvaa. Tähän liittyy myös oppimisen universalisoituminen: kouluoppimisesta tulee inhimillisen oppimisen synonyymi, jolloin kouluoppiminen on ikään kuin ainoa oppimista (Simola 1997, 55–56).

Oppilasjoukon opetuksen ja kurin tilalle tuleva yksilöllisyys tuo mukanaan myös uusia, aiempaa pehmeämpiä hallintakeinoja (Simola 1997). Suosittelu on yksi tällainen hallintakeino. Se perustuu tiedon ja subjektiksi tulemisen väliseen suhteeseen. Valintoja ohjata tiettyyn suuntaan arvottamalla vaihtoehtoja ja samalla subjektiviteetteja.

5.2 Yhtenäiskulttuuria ja yksilökeskeisyyttä (POPS 1985)

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on yleisiltä tavoitteiltaan huomattavasti edeltäjänsä suppeampi asiakirja. Vuoden 1985 asiakirjassa valmisteluprosessia tai arvopohjaa ei kansallisia arvoja koskevia mainintoja lukuun ottamatta selosteta. Opetussuunnitelman perusteita ei kytketä yhteiskunnalliseen tilanteeseen eikä opetussuunnitelmaudistuksen taustalla olevia tarpeita avata tai päämääriä perustella. Yleisiin tavoitteisiin on nostettu seitsemän läpileikkaavaa teemaa (POPS 1985, 10–14), jotka ovat oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, jatko-opintokelpoisuus, elinympäristö ja luonnonsuojelu, kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä sukupuolten tasa-arvo. Perusteita näiden teemojen valinnalle ei kuitenkaan kerrota. Tiedon näkökulma- ja kontekstisidonnaisuutta ei tuoda esille, eikä monien näkökulmien olemassaoloa tai niiden tasapuolista näkymistä koulussa korosteta. Tietoon, kouluyhteisöön ja opettajaan liittyvät pohdinnat ovat joko poistuneet tai siirtyneet yksittäisten oppiaineiden sisälle.

Koulutus ja yksilö kansallista yhtenäisyyttä ja kansallisvaltiota varten

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulutuksen yhteiskuntaan ja kansalaisuuteen valmentavaa tehtävää. Tästä huolimatta koulun ja yhteiskunnan väliset sidokset jäivät asiakirjassa vähäisiksi. Rinne (1987, 120) pitää asiakirjaa historiallis-ajalliselta otteeltaan ohuena. Hän näkee opetussuunnitelmatraditiossa siirtymän kohti päämäärarationaalisuutta. Vuoden 1985 opetussuunnitelmaa hän kuvaa hallinnolliseksi suunnitteluohjeistoksi, jossa ei juuri pohdita filosofisia, pedagogisia, sosiaalisia tai psykologisia аспекteja (Rinne 1987, 120, ks. myös Simola 1997). Simola (1997, 69–70) näkee vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet ylhäältä alas johdetun hallintokulttuurin kiteytymäksi, jossa näkyy peruskoulun rakentamiseen liittynyt moderni kosmologia; usko tavoiterationalistiseen suunnitteluun, säädöspäruusteiseen hallinnointiin, kaikkivoipaan asiantuntijuuteen ja lineaariseen kehittämiseen.

Koulutuksen tehtävänä on yhteiskunnan jatkuvuuden ja arvomaailman pysyvyyden varmistaminen (POPS 1985, 11). Tämä liittyy erityisesti kansalliseen kulttuuriin⁷⁸ ja kansallisiin arvoihin. Niitä pidetään koulutuksen keskeisenä kasvatustavoitteena. Kansalliselle identiteetille⁷⁹ on annettu oma kappaleensa heti yleisten tavoitteiden yhteydessä (POPS 1985, 10).

Koulutuksen tavoitteet johdetaan edellisen opetussuunnitelman tavoin kulttuuripiirimme yleispäteivistä arvoista, ”joista vallitsee laaja yksimieliisyys”. Lisäksi ”[k]ansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja”. (POPS 1985, 10.) Kansallinen kulttuuri on samaan aikaan sekä toiminnan perusta että sen tavoite. Yhteisiä arvoja pidetään eräänlaisena kansallisvaltion hengissä selviytymisen perusperiaatteena. Koulun tehtävänä on kansallisen kulttuurin ja arvojen vaaliminen ja niiden kehittäminen, muttei niiden muuttaminen tai arvopohjan kriittinen tarkasteleminen. Kansallisen kulttuurin säilyttämistä ja kansallista yhtenäisyyttä koskevien tavoitteiden

⁷⁸ Kulttuureilla tarkoitetaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa lähes poikkeuksetta kansallisia kulttuureja. Kulttuuri elämäntapana viittaa kansalliseen kulttuuriin.

⁷⁹ Kansallisella identiteetillä ei tarkoiteta asiakirjassa yksilön vaan kansakunnan identiteettiä: ”Suomalaisella kansallisella identiteetillä tarkoitetaan niitä yhteisiä suomalaisuudelle tunnusomaisia tekijöitä, jotka perustuvat historiallisen kehityksen muovaamaan kokemus- ja arvomaailmaan, suomalaisen työn ja toimeliaisuuden tuloksiin sekä henkisen että aineellisen kulttuurin alueella, kansallisiin kieliin ja suomalaiseen luontoon” (POPS 1985, 12). Lausumassa on nähtävissä suomalaisen kansallisaatteen lähtökohdat; näkemys kansasta itsenäisenä ja historiallisena organismina, jolla on oma ”kansanluonteensa” ja joka saavuttaa korkeimman kehitystasteen kansallisvaltiona; kansallisen kulttuurin, sivistyksen ja henkisen ponnistuksen merkitys kansakunnan kehitykselle ja sen tehtävän täyttämislle; oman kielen merkitys sivistykselle; kahden kansalliskielen asema; suomalainen ahkeruus elämän eri alueilla sekä luonnon merkityksen korostaminen kansanluonnetta muovaavana tekijänä mutta myös keskeisenä suomalaisuuteen liittyvänä asiana. (ks. Paasi 1984; Tiitta 1994; Tapana 2003).

korostumisen voi ymmärtää suhteessa siihen, että 1960- ja 1970-luvun yhteiskunnallisten muutosten ja vasemmistolaisen ajan jälkeen 1980-luvun koulutuspolitiikassa siirryttiin oikeistolaisempaan suuntaan (ks. Ahonen 2003).

Kansallisuuteen kasvattamisen tavoite lausutaan myös kansallista kulttuuria ja kansallisia arvoja käsittelevän näkökulman yhteydessä. Keskeistä on tietoisuus kansakunnasta ja siihen identifioituminen. Edelleen korostetaan yhteistä kulttuuriperinnettä, sen säilyttämistä ja kehittämistä sekä itsenäisen isänmaan merkitystä. Maininta väestö- ja kieliryhmistä tuo esille maan sisäiset erot, mutta erojen tunnustamisen sijaan keskeisenä pidetään yhteenkuuluvuuden tunteen luomista:

Kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen kannalta tärkeiden valmiuksien kehittämisellä pyritään kansallisen identiteetin vaalimiseen ja vahvistamiseen. Koulukasvatus pyrkii ohjaamaan oppilasta tietoisuuteen siitä, että hän on yksilönä osa kansakuntaa, jonka jäseniä yhdistävät yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä. (POPS 1985, 12) (...) Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina. Oppilaan tulisi kasvaa tuntemaan vastuuta näiden arvojen säilyttämisestä ja kehittamisestä sekä kansakunnan ja sen eri väestö- ja kieliryhmien yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisesta. (POPS 1985, 12–13.)

Muutoin valtakulttuurin sisäisistä eroista tai vähemmistöistä ei asiakirjassa juuri puhuta. Suomeen suuntautuva muuttoliike tunnistetaan, mutta siihen kiinnitetään hyvin vähän huomiota. Muuttoliikettä koskevia kysymyksiä ei liitetä kansainvälistä yhteistyötä ja rauhaa koskeviin kysymyksiin, jotka saavat opetussuunnitelman perusteissa paljonkin huomiota. Oppilaan arvioinnin yhteydessä on yksi kappale, jonka otsikkona on ”ulkomailta muuttaneen oppilaan arvostelu” (POPS 1985, 35–36). Tukiopetuksen yhteydessä mainitaan, että ”ulkomailta palaavien oppilaiden ja pakolaislasten tukiopetukseen on lisäksi käytettävissä (...) erikseen varattava määräraha” (POPS 1985, 37). Muutoin ulkomailta muuttamiseen liittyvistä kysymyksistä ei asiakirjassa puhuta. Tätä voi ymmärtää sen kautta, että vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa Suomi oli vielä pikemminkin maastamuuton kuin maahanmuuton kohteena. Vähäinen muuttoliikkeeseen kohdistuva huomio suuntautui Suomesta ulkomaille tai ulkomailta Suomeen muuttaviin suomalaisina pidettyihin lapsiin⁸⁰ eikä ei-suomalaisiksi nähtyihin toisiin.

⁸⁰ Peruskoulun lisäopetuksen (ns. ”kymppiluokan”) historian ja yhteiskuntaopin oppimäärän alla on otsikko ”maastamuuttajan ongelmat” (POPS 1985, 256, kursivointi omani). Tämän alla on yhden lauseen mittainen tavoite, jonka mukaan ”[o]ppilaille tulisi antaa mahdollisimman totuudenmukaista tietoa niistä ongelmista, joita maastamuutto saattaa aiheuttaa muuttajalle” (POPS 1985, 256, kursivointi omani). Asiakirjassa on nähty tarpeelliseksi käsi-

Vuoden 1985 opetussuunnitelman oppiainekohtaisissa tavoitteissa ja sisällöissä korostuu kansallisuuden rakentaminen. Kansallisuutta rakennetaan tekemällä eroa muihin kansoihin ja kansallisiin kulttuureihin (tietoisuuden herättäminen kansaan kuulumisesta) että kansallista historiaa toistamalla. Maantiedon opetuksessa⁸¹ kansallista kuulumista rakennetaan oman kansan, kotiseudun ja kotimaan arvostamisen kautta, mutta niiden ohella tärkeänä identifioitumisen kohteena pidetään myös pohjoismaista yhteisöä (POPS 1985 yleiset tavoitteet s. 165; 3–4 luokan sisällöt s. 169; 9. luokan sisällöt s. 172). Ympäristöopin 1. luokan sisällöissä (POPS 1985, 103) kansallisuutta rakennetaan itsenäisyyspäivään liittyvien symbolien (Billig 1995; Lempiäinen 2002), kuten itsenäisyyskertomuksen, lipun ja kansallislaulun sekä maihseman (Lehtonen 2004d; Tani 2004) kautta:

Keskustellaan itsenäisyyspäivästä. Tutustutaan Suomen lippuun ja Maamme-lauluun. Tarkastellaan kotiseudun maisemalle ominaisia piirteitä ja Suomen kartakuvaa. Pohditaan asioita, joista Suomi tunnetaan ulkomailla. (POPS 1985, 103)

Historian ja yhteiskuntaopin tavoitteissa (POPS 1985, 131) yhteenkuuluvuuden tunnetta pyritään luomaan kotiseudun ja kansan lisäksi myös ihmiskuntaan. Kotitalousopetuksessa (POPS 1985, 221) kansallinen ruokakulttuuri sekä paikallinen ruokaperinne ovat keskeisiä oppisisältöjä. Niiden tavoitteena on saada oppilas ”perehtymään oman maan ja myös muiden maiden kansalliseen ruokakulttuuriin sekä tutustumaan oman kotiseudun ruokaperinteeseen” (POPS 1985, 221).

Äidinkielen opetuksen yleis-/etätavoitteissa (POPS 1985, 65) korostetaan niin ikään oman kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin arvostusta ja niiden merkitystä yksilölle ja kansalle. Oman kansallisen kulttuurin arvostus ymmärretään toisten ihmisten suvaitsemisen lähtökohdaksi (kirjallisuuden tavoitteet, POPS 1985, 67). Muutoin äidinkielen sisällöissä ei ole kovin paljon suoria viittauksia kansallisen identiteetin rakentamiseen⁸².

tellä maastamuuttoon liittyvien mielikuvien ja odotusten sekä todellisuuden välistä ristiriitaa. Voi pohtia, miten tämä suhteutuu nykyisin voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden muuttopuheeseen, jonka keskiössä on *maahanmuutto*.

⁸¹ Maantiedon opetuksen tavoitteet nimetään tässä ensi kerran tiedollisiksi, taidollisiksi ja asenteita koskeviksi tavoitteiksi. Kansallisen arvostaminen kuuluu asennekasvatuksen tavoitteiden alle. Kolmijako ennakoii kompetenssidiskurssin tulemistä. Nykyisessä opetussuunnitelmia koskevassa kompetenssiajattelussa (esim. Halinen 2011) perustetaan usein tähän, jo vakiintuneeksi ja problematisoimattomaksi muodostuneeseen jakoon.

⁸² Hieman yllättäen äidinkielen opetuksen merkitys oman kielen ”henkisen pääoman” siirtäjänä tuodaan esille vieraiden kielen opetuksen yleisissä tavoitteissa, joissa äidinkielen ja vieraiden kielten tavoitteita verrataan toisiinsa: ”Äidinkielen opetus antaa oppilaille edellytykset päästä osalliseksi oman kielen rikkaudesta ja sen välittämästä henkisestä pääomasta. Vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on antaa yksilöille tietoa muista kulttuureista ja edelly-

Opetussuunnitelman (POPS 1985) oppiainekohtaisissa tavoitteissa käsitys yhtenäisestä kansakunnasta hieman murtuu. Maantiedon yhdeksännen luokan sisällöissä tunnistetaan poikkeuksellisesti kulttuurinen moninaisuus Suomesa. Tavoitteeksi asetetaan se, että ”[e]distetään ymmärtämystä ja arvontoa omaa maata ja sen asukkaita ja kulttuuriperinteitä sekä pohjoismaista yhteistyötä ja rauhanpyrkimyksiä kohtaan” (POPS 1985, 169). Evankelis-luterilaisen uskonnon tavoitteena on

...kasvattaa rakkauteen kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan sekä elämään ja tekemään työtä myös eri tavoin ajattelevien kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa (POPS 1985, 113).

Kansallisen yhdenmukaisuuden sijaan evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteena onkin erilaisten ajattelutapojen ja moniarvoisuuden kunnioittaminen sekä yhdessä eläminen (ks. myös Poulter 2011, 77–78). Katso-muksellisen moninaisuuden tunnustamisesta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kertoo myös se, että mukaan on ensi kertaa otettu elämäntutkimustiedon oppiaine.

Kansallinen kuuluminen itsetunnon ja kansainvälisyyden perustana

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kansallisen ja kansainvälisen ajatellaan kiinnittyvän toisiinsa ja edellyttävän toisiaan:

Oppilaan tulisi ohjautua ymmärtämään, että omaleimaisen kansallisen kulttuurin vaaliminen ei ole ristiriidassa kansainvälisen yhteistyön ja maailmanlaajuisen ajattelutavan kanssa. Kansallisen arvostaminen on pikemminkin kansainvälisyyden edellytys. (Tavoitteet: Kansainvälinen yhteistyö ja rauha, POPS 1985, 13.)

Kansainvälisyyden katsotaan edellyttävän kansallisten kulttuurien olemassaoloa. Maailmanlaajuisen ajattelutavan ajatellaan rakentuvan kansallisen kulttuurin ja identiteetin perustalle. ”Ihmiskunta” ajatellaan eräänlaiseksi kansakuntien yhteenliittymäksi. Taustalla on epistemologia, jossa kansakunnat ja kansallisvaltiot ajatellaan sosiaalista maailmaa jäsentäviksi luonnollisiksi kategorioiksi (Wimmer & Schiller 2002). Kansallista yhtenäisyyttä ja itsear-

tyksen solmia kontakteja muita kieliä puhuviin ihmisiin.” (A-kielen tavoitteet, POPS 1985, 75, ks. myös B-kielen tavoitteet s. 85.) Tulkitsen, että ”henkisellä pääomalla” viitataan opetussuunnitelmatekstin yleisessä osassa lausuttuun ”suomalaisen työn ja toimeliaisuuden tuloksiin” sekä ”henkisen että aineellisen kulttuurin alueella” (POPS 1985, 13), eli kansalliseen sivistykseen ja sen tuntemiseen. Kansallisen, kieleen kiteytyvän sivistyksen taustalla on snellmanilais-hegeliläinen ajatus kielen ja kirjallisuuden merkityksestä kansakunnalle (Palmu 2002, 119).

vostusta ei kuitenkaan pidetä tärkeinä ainoastaan yhteiskunnan vaan myös yksilön kannalta:

Parhaan panoksen kansainväliseen yhteistyöhön voi antaa sellainen nuori, jolla on kansalliseen identiteettiin perustuva terve ja tasapainoinen itsetunto (Tavoitteet: Kansainvälinen yhteistyö ja rauha, POPS 1985, 13).

Tässä identiteetti ymmärretään kansakunnan identiteettiin ja kansallisiin juuriin perustuvaksi (ks. Hall 2003b), yhdeksi ja eheäksi, lapsuudessa ja nuoruudessa rakentuvaksi sekä sen jälkeen muuttumattomaksi. Identiteetti ymmärretään siten, kuin sen voisi hankkia itselleen ja se olisi kohtalaisen pysyvä sen sijaan, että se ajateltaisiin sosiaalisesti tuotetuksi ja jotain *tekeväksi* (Andreotti 2010c, 2011a, 221–222). Tällaisen staattisen ja kansallisuuden luonnollisuutta korostavan identiteettikäsitteen ”sivutuotteena”⁸³ syntyy käsitys, että ilman itseään arvostavaa kansakuntaa tai siihen juurtumista nuoren ajatellaan kehittyvän itsetuntonaan epätasapainoiseksi tai että epätasapaino olisi seurausta kansallisen identiteetin puuttumisesta. Toisin sanoen kansaan kuulumista pidetään kasvun ja identiteetin luonnollisena perustana, kun taas ”juurettomuus”, ”juuriltaan pois oleminen” (Ruuska 2004) tai monet juuret näyttäytyvät identiteetin oletetun ykseyden ja eheyden kannalta epäluonnollisiksi ja ongelmallisiksi tai haasteellisiksi asioiksi.

Yksilöllisyys ja inhimillinen kasvu yhteiskunnan osaamista palvelemaan

Yhteiskunnallisen pysyvyyden ohella koulutuksella katsotaan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa olevan myös yksilöllinen tehtävä ihmisyyden kehittäjänä. Yhteiskunnallisia ja yksilöön liittyviä tavoitteita sekä niiden välistä ristiriitaa kuvataan seuraavasti:

Yhteiskunnallisesti ajatellen koulutuksen sisällön lähtökohtana ovat yhteiskunnan toimivuuden ja kehityksen koulutukselle antamat tarpeet. (...) Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen. Tähän liittyy kulttuurin siirtäminen yhteiskunnan koulutuksen piirissä oleville jäsenille. Näin yhteiskunta voi turvata toimintansa jatkuvuuden ja edustamansa arvomaailman tietyntasteisen pysyvyyden. (...) Koulutuksen lähtökohdat eivät voi olla vain aineellisia eikä ihmisen koulutettavuus vain yhteiskunnallinen kysymys. Inhimillisen kasvun hyväksyminen yhdeksi koulutuksen tärkeäksi tekijäksi merkitsee sitä, että

⁸³ Yhtäältä ”sivutuotetta” voi ajatella tahattomaksi tai tarkoittamattomaksi. Toisaalta käsitteet ja kategoriat saavat merkityksensä vain suhteessa toisiinsa. Näin ollen terve ja tasapainoinen, kansalliseen perustuva identiteetti on mahdollista määritellä vain suhteessa johonkin, joka muodostuu sen vastakohdaksi. Näin ajateltuna sivutuote ei ole tahaton seuraus, vaan se on määrittelyn ehto tai varjopuoli, joka mahdollistaa valoisaa puolen olemassaolon (ks. Andreotti 2012).

kiinnitetään huomiota yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikenpuoliseen kehittämiseen ja rikastuttamiseen. (POPS 1985, 11.)

Vuoden 1985 perusteissa inhimillinen kasvu tarkoittaa yksilöllisten ominaisuuksien, tietojen ja taitojen, eräänlaisen ”kansallisen pääoman”, kehittämistä kansakunnan eduksi sekä sen jatkuvuuden turvaamiseksi. Erityisen suoraan tämä sanotaan vieraiden kielten tavoitteissa, joissa kansalaisten kielitaitoa ei nähdä pelkästään yksilön pääomana, vaan myös kansallisena pääomana, jonka kautta kansainväliseen yhteistyöhön osallistumisen katsotaan mahdollistuvan:

Toisaalta tavoitteena on huolehtia siitä, että kansallamme kokonaisuutena on riittävästi kielitaitoa, jotta voimme osallistua kansainväliseen yhteistyöhön sekä saavana että antavana osapuolena. (A-kieli peruskoulun kielikasvatuksen tavoitteet, POPS 1985, 75, ks. myös B-kielen tavoitteet s. 85)

Koulutuksen tehtävänä on vuoden 1985 opetussuunnitelmassa siten lähinnä olemassa olevien järjestysten pitäminen yllä ja niiden uusintaminen. Maininnat eettisestä itsenäisyydestä ja auktoriteetteja koskevasta riippumattomuudesta ovat kadonneet. Opetussuunnitelmatekstissä onkin nähtävissä muutos, jossa inhimillinen kasvu nähdään ennen kaikkea yhteiskuntaa palvelevaksi eikä yhteiskunnallista ja maailmanlaajuisista muutosta, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta edistäväksi asiaksi. Tällainen ajattelutapa vahvistuu edelleen myöhemmissä opetussuunnitelmateksteissä (ks. luvut 5.3 ja 5.4).

Koulu työelämän ja elinkeinoelämän organismeja palvelemaan

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulun sekä työ- ja elinkeinoelämän välistä suhdetta. Koulun tehtävänä on valmistaa oppilaita sekä yhteiskunnan kansalaisuuteen että työelämän palvelukseen:

Koulun ja yhteiskunnan väliseen vuorovaikutukseen liittyvät oleellisesti myös koulutuksen ja työelämän yhteydet. Koulun tulee olla yhteistyössä elinkeinoelämän ja työelämän kanssa. Koulun tulee perehdyttää oppilaat tuotannon ja tärkeimpien elinkeinoalojen teknologiaan ja taloudellisiin periaatteisiin. Koulun ja työelämän vuorovaikutusta tulee parantaa pyrkimällä entistä enemmän koulun antaman teoreettisen tiedon ja käytännön työn yhdistämiseen sekä arvonannon kehittämiseen työtä kohtaan erilaisten opintokäyntien ja tutustumisjaksojen avulla. (POPS 1985, 11.)

”Työelämä” ja ”elinkeinoelämä” esiintyvät vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa uusina käsitteinä, eräänlaisina ”elävinä” olioina ja yhteiskunnallisina toimijoina. Koulutuksen tehtävänä on osaltaan huolehtia näiden olioiden

etujen ja tarpeiden täyttämisestä. Näiden olioiden ajatellaan puolestaan palvelevan kansallisvaltio-yhteiskuntaa, joka nähdään niin ikään yhdeksi itsenäiseksi olioksi ja toimijaksi. Diskurssin voi ajatella heijastelevan 1980-luvulla käytyä koulutuspoliittista keskustelua, jossa elinkeinoelämän edustajat vaativat koulun ja elinkeinoelämän suurempaa vastaavuutta sekä yrittäjyyden korostamista palkkatyöläisyyden sijaan (Ahonen 2001, 160–162). Vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstissä huomio siirtyykin työntekijöiden ja yritysten välisistä suhteista, sosioekonomisista eroista ja niihin liittyvistä valtasuhteista uusien yhteiskunnallisten toimijoiden ”elämän” turvaamiseen. Tämä epäpoliittisoi yksilön, elinkeinoelämän sekä yhteiskunnan välisen, mutta myös koulutuksen ja elinkeinoelämän välisen suhteen.

Käsitys oppilaasta ja eroista

Vuoden 1985 perusteissa ei puhuta enää aiemman opetussuunnitelman (POPS 1970 I) tapaan oppilaiden kotien välisistä taloudellisista, poliittisista, koulutuksellisista tai katsomuksellisista eroista. Asiakirjassa ei myöskään pohdita koulun, opettajan ja kotien välisten erojen merkitystä koulun kasvuympäristön muotoutumiselle tai kodin ja koulun yhteistyölle. Sen sijaan merkityksellisinä pidetään ”ympäristötekijöitä”, joilla tarkoitetaan toveripiiriä, joukkotiedotusta ja työelämää (POPS 1985, 56). Koulun käytännöistä, opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäisistä suhteista, kodin ja koulun yhteistyöstä ja niihin vaikuttavista sosiaalisista tekijöistä puhutaan ylipäättään vähän.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman (POPS 1985, 53) mukaan luokanvalvojan tehtävänä on tukea kotia sen kasvatustehtävässä. Kotien ja taustojen erilaisuuden huomioon ottamisesta ei enää puhuta. Luokanvalvojan velvollisuutena pidetään ystävällistä, tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua (POPS 1985, 53) mutta sitä, mitä tasapuolisuudella ja oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan, ei täsmennetä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa ainoana erona on sukupuoli (vrt. Mietola ym. 2005, 10). Muista eroista viestii lähinnä erityisopetuksen, elämäkatsomustiedon ja muihin uskontokuntiin kuuluvien opetuksen järjestämistä koskeva velvoite (POPS 1985, 9). Koulutuksessa huomioon otettavat erot liitetään oppimiseen sekä tuki- ja erityisopetukseen liittyviin kysymyksiin. Erojen huomioon ottaminen ei siten tarkoita kaikkien lasten ja aikuisten erilaisuutta toisiinsa nähden, vaan eroissa on kysymys poikkeamista ja siten erityisesti huomioon otettavista asioista. Erot käsitteellistetään siten toisin kuin vuoden 1970 perusteissa. Ajattelun muutos heijastuu myös myöhempiin opetussuunnitelman perusteisiin.

Sukupuolten tasa-arvosta puhutaan yleisessä osassa omana teemanaan, jossa korostetaan ”ihmisten samanarvoisuutta yksilöinä perheessä, työssä ja julkisessa elämässä”. Tasa-arvon edistämiseksi tarkoitetaan ”koulussa paitsi asennekasvatusta myös yhtäläistä koulutustarjontaa, samojen osallistumismahdollisuuksien suomista tytöille ja pojille sekä opetuksen järjestämistä niin, että se vastaa oppilaan persoonallisuuden mukaisia luontumuksia” (POPS 1985, 13). Lisäksi ”[p]eruskoulun tulee pyrkiä korjaamaan mahdollisia kielteisiä asenteita ja turvaamaan kullekin oppilaalle mahdollisuudet kasvaa omien edellytystensä mukaisesti ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia” (POPS 1985, 13). Sukupuolten tasa-arvon perustana on ihmisten välinen tasa-arvo (POPS 1985, 14).

Kansallista yhtenäisyyttä korostavassa opetussuunnitelmatekstissä sukupuolten erot ovat käytännössä ainoa, ja siksi merkittävä, kansallista yhtenäisyyttä jakava tekijä. Tämän jaon merkitys tulee ymmärrettäväksi, mikäli kansallisuus ajatellaan sukupuolituneeksi: se saa miesten ja naisten kohdalla erilaisia merkityksiä (esim. Gordon ym. 2000; Gordon ym. 2002). Sukupuolitunut kansallisuus ja käsitys heteroseksuaalisesta parista kansakunnan ydinyksikkönä muodostavat keskeinen osan kansallista kertomusta⁸⁴. Sukupuolituneeseen suomalaisuuteen kietoutuu myös vahvasti sukupuolten tasa-arvoisuuden diskurssi (Tuori 2009; Vuori 2009; Honkasalo 2011), minkä voi nähdä osana suomalaisuutta ja suomalaista yhteiskuntaa koskevaa tasa-arvoisuuden diskurssia. Siinä missä luokkaerojen ajatellaan tasa-arvoisessa yhteiskunnassa häviävän, sukupuolierot näyttävät sen sijaan pysyviltä. Kansallisuus on edelleen sukupuolitunutta, mutta – liberaalifeministisen tulkinnan mukaan (ks. Rossi 2010) – sukupuolten osalta tasa-arvoista.

5.3 Keskustelua arvoista ja tiedosta myöhäismodernissa viitekehyksessä (POPS 1994)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden alussa tuodaan esille opetussuunnitelmauudistuksen tarve ja sen taustalla olevat syyt. ”Tarve koulutuksen syvälliseen kehittämiseen nousee toisaalta yhteiskunnallisista muutospaineista, toisaalta eri alojen uusimmasta kehityksestä” (POPS 1994, 8). Asiakirjan mukaan ”[k]ansainvälistyminen ja väestön liikkuminen – uuskansainvaellus – tuovat kulttuuri- ja arvopohjaan uusia aineksia ja edellyttä-

⁸⁴ Sukupuolijaon merkitys tulee esille myös liikunnan oppiaineessa (s. 175–190). Liikunnan oppiaine on vuoden 1970 opetussuunnitelmasta poiketen jaettu tyttöjen liikuntaan ja poikien liikuntaan. Heteroseksuaalisen perherakenteen merkitys tulee eksplisiittisesti esiin kotitalouden perhekasvatusta koskevilla tavoitteilla, joissa käsitellään perheen roolijakoa ja joissa yhtenä tavoitteena on ohjata oppilas ”arvostamaan perhettä yhteiskunnan perusyksikkönä” (POPS 1985, 223).

vät omien näkemystemme tarkistamista” (POPS 1994, 8). Me-muoto viestii siitä, että oletuksena on tietty suomalaisten joukko, joille opetussuunnitelman perusteet ja puhe muutoksesta suunnataan (esim. Palmu 2002, 120). Toiset ovat puheen kohteita. Kansainvälisyys esitetään haasteena suomalaiselle osaamiselle, ”mikä koulutuksen kannalta merkitsee ennen muuta koulutuksen laadullista kehittämistä eli sen tason nostamista” (POPS 1994, 8). Lisäksi puhutaan työ- ja elinkeinoelämän muutoksen tuomista vaatimuksista sekä hyvinvoinnin ehdoista.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu aikana, johon liittyy monia muutoksia. Maailmanpoliittinen kaksinapaisuus oli murtunut ja Suomi oli suuntautumassa kohti Euroopan unionia. Muuttoliike Suomeen lisääntyi sekä entisen Neuvostoliiton alueelta että kauempaa. 1990-luvun alun laman jälkeen talous- ja yhteiskuntapolitiikassa alettiin soveltaa jo aiemmin ideoituja uudenlaisen johtamisen malleja (Patomäki 2007). Monia julkisia toimintoja yksityistettiin (Patomäki 2007). Samalla kansainvälisyys, laatu, markkinoiden vapaus sekä elinkeinoelämän edellytyksistä huolehtiminen nousivat keskeisiksi tavoitteiksi. Muuttunut yhteiskuntanäkemyks tuli myös osaksi koulutuspolitiikkaa (esim. Simola 1997; Ahonen 2003; Varjo 2007). Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden onkin nähty heijastelevan koulutuspolitiikassa uuden vaiheen alkua (esim. Simola 1997, 71; Ahonen 2003).

Työ- ja talouselämän tarpeet koulun tehtävän määrittäjänä

Opetussuunnitelmauudistusta koskeva tarve kytketään vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ääneen lausutusti työ- ja talouselämän muutoksiin. Oppimista ja tiedonkäsitystä koskevaa muutosta, itseohjautuvuutta ja vastuunottoa pidetään tarpeellisina ennen kaikkea työelämän, elinkeinoelämän ja talouselämän muutosten takia. Koulun tehtävänä on auttaa muutoksiin sopeutumisessa:

Nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaiden opiskeluvalmiuksien omaksumista. Uuden teknologian hyväksikäyttö, kyky itsenäiseen työskentelyyn, yritteliäisyys, vastuun ottaminen ja yhteistyökyky ovat entistä tärkeämpiä maailmassa, jossa työtehtävät jatkuvasti muuttuvat ja vastuut jakautuvat uudella tavalla. Talous- ja työelämän muutokset heijastuvat myös perhe-elämään ja vapaa-ajan käyttöön, mikä korostaa uudella tavalla peruskoulun kasvatustehtävää. Kysymys hyvinvoinnista ja sen ehdoista on arvioitava uudelleen taloudellisten mahdollisuuksien ja maapallon elinkelpoisuuden näkökulmasta. (POPS 1994, 8.)

Vuosien 1994 ja 1985 opetussuunnitelman perusteiden vertailu tuo esille vähittäisen, mutta tietyn suuntaisen muutoksen. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa elinkeinoelämä ja työelämän nähtiin ensi kerran itsenäisinä olioina. Koulun yhdeksi tehtäväksi tuli näiden olioiden elämästä huolehtiminen. Vuoden 1994 perusteissa koulutuksen merkitys näiden olioiden palvelijana korostuu. Koulua koskevat vaatimukset perustuvat ennen kaikkea näiden toimijoiden kohtaamiin muutoksiin ja tulevaisuudenkuviin. Koulutusta ei vuoden 1994 opetussuunnitelmassa nähdä yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämisen eikä yhteiskunnan säilyttämisen, vaan muutoksiin sopeutumisen välineenä. Koulutuksen tehtävänä on mahdollistaa talouselämän ja elinkeinoelämän selviäminen ennakoimattomaksi ja muuttuvaksi kuvatussa yhteiskunnassa ja maailmassa. Samalla koulutuksen itsellinen tehtävä ja tavoitteet jäävät taka-alalle.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa kiteytyy uusliberaali näkemys koulutuksesta. Koulutusta pidetään talouden ja elinkeinoelämän palvelijana, jonka tehtävänä on vastata uusiin haasteisiin sekä sopeuttaa muuttuneisiin tilanteisiin. Uusliberalisaatiossa on kyse sekä rakenteellisesta että ideologisesta muutoksesta niin koulun tehtävän kuin koulutuksen kohteena olevan yksilönkin kannalta. Rakenteellinen muutos liittyy erityisesti koulutuksen keskusjohtoisuuden purkamiseen ja paikallisuuden korostamiseen sekä yksityistämiseen. Yksilöllistyminen, joustavuus sekä kilpailun kautta määräytyvä laatu tulevat keskeisiksi tavoitteiksi. Koulutuksen tehtävän ideologinen muutos puolestaan liittyy siihen, että koulutuksesta tehdään markkinatalouden palvelija samalla, kun koulutusjärjestelmä avataan kilpailulle. Koulutuksen kohteena olevan yksilön osalta kysymys on uudenlaisen yrittäjämäisen identiteetin omaksumisesta (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010), mutta myös rakenteellisten erojen kasvusta sekä suhteessa mahdollisuuksiin että lopputulokseen. Monet koulutuksen rakenteellista ja ideologista muutosta koskevat asiat onkin kirjattu vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin:

Koulujärjestelmä on muuttunut ja muuttuu edelleen joustavammaksi (...) Erityisesti oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistaminen (...) on koulutuksen kehittämisen uusia keinoja. Tavoitteena on näin nostaa koulun palvelukykyä. Yhteiskunnalliselle kehitykselle on ominaista keskusjohtoisuuden väheneminen (...) Tulevaisuuden suhteen olemme entistä avoimemmassa tilanteessa lähes kaikilla inhimillisen toiminnan alueilla. Niinpä koululla on nyt mahdollisuus nousta merkittäväksi muutoksen suunnannäyttäjäksi ja toteuttajaksi. (POPS 1994, 8–9.)

Vaikka koulun merkitystä tulevaisuuden suunnan näyttäjänä korostetaan, on suunnan näyttäminen mahdollista vain siinä määrin kuin se ei ole ristiriidassa koulutuksen uuden palvelutehtävän kanssa. Tavoitteena on uusien ideoiden löytäminen, mutta vain siltä osin kun ne vastaavat ennalta esitettyihin kysymyksiin ja asetettuihin tavoitteisiin. Suunnan näyttämisessä ei ole myöskään kyse yhdestä yhtenäisestä suunnasta, vaan pikemminkin koulutuksen keskushallinnon vähentämisen sekä paikallisuuden ja yksilöllisyyden lisäämisen sallimista erilaisista suunnista ja koulujen erikoistumisesta. Koulu on sekä markkinatalouden palvelija että osa yksilöllistymisen ja kilpailun prosessia. Puhetta suunnasta on mahdollista lukea myös niin, että muuttuvassa ja epävarmassa maailmassa yksilöllisyyden salliman vapauden toivotaan tuottavan jonkin uuden ”innovaation” tai ”vision”, josta tulisi jälleen suuri kertomus murenevien tarinoiden keskellä. Koska koulutukselta on riisuttu sen itsellinen tehtävä, jäävät uudet avaukset pikemminkin välineellisiksi kuin yhteiskunnalliseen tai poliittiseen muutokseen tähtääviksi aloitteiksi.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa painotetaan koulutuksen työelämään valmentavan tehtävän ohella kasvatustehtävää, jonka katsotaan korostuvan yhteiskunnan ja työelämän muutoksen seurauksena. Kasvatustehtävä nähdään kuitenkin erilaiseksi kuin vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, joissa kasvatuksen merkitystä niin ikään korostettiin. Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa kasvatuksen tavoitteena oli solidaarisuus ja eettisyys suhteessa yhteiskuntaan ja sen jäseniin sekä maailmaan ja ihmiskuntaan. Kansalaiseksi kasvaminen ymmärrettiin yhteiskunnallisesti tiedostavaksi ja valistuneeksi, itsenäiseksi ja moraaliseksi subjektiksi kasvamiseksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulutuksen kasvatustehtävä nousee niiden ongelmien ja ”sivuvaikutusten” paikkaamisesta, joita talouselämän, elinkeinoelämän ja työelämän organismien epätäydellisyydestä sekä niihin kohdistuvista äkillisistä muutoksista seuraa. Lisäksi koulukasvatuksen kansalaistava tehtävä on sidottu tietynlaisten, työelämää palvelevilla ominaisuuksilla varustettujen yrittäjämäisten, kansalaisten tuottamiseen (ks. Keskitalo-Foley ym. 2010).

Arvoperustan muutos ja arvokeskustelu

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan arvokeskustelun merkitystä. Kaiken tiedon tunnustetaan olevan viime kädessä arvosidonnaisista, ja kouluilta edellytetään omassa opetussuunnitelmatyössään syvällistä arvokeskustelua:

Kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia. Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät

niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä. Muuttuvassa maailmassa tarvitaan avaraa, eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista. Koulun arvoperustan selkeyttäminen ja jäsentäminen edellyttää eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua. (POPS 1994, 9–10.)

Yhteiskunnan arvojen moninaisuuden ja koulutuksen arvosidonnaisuuden tunnustamisessa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet palaa lähemmäksi vuoden 1970 kuin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden henkeä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ajattomiksi kysymyksiksi nähdään ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyvät kysymykset. Opetussuunnitelman mukaan ”[e]simerkiksi sellaisten asioiden pohdinnalle kuin uskonto, irrottautuminen vanhemmista, läheiset ihmissuhteet sekä oma tulevaisuus ja tavoitteet on varattava riittävästi aikaa” (POPS 1994, 13). Yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen liittyvät kysymykset sen sijaan sivuutetaan. Oletuksena on, että käsitykset ihmisyydestä, kasvusta, kehityksestä ja ihmissuhteista olisivat universaaleja ja irrallaan siitä kontekstista, jossa ne on kirjoitettu (esim. Lehtovaara 2005; Laws 2011). Sitä, millaisiin kontekstuaalisiin oletuksiin kasvua ja kehitystä koskevat käsitykset perustuvat, ei tarkastella.

Suomalaista kulttuuria ei opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta eikä kasvatus- ja opetustyön päämääriä koskevissa kohdissa erityisemmin korosteta. Koulun sisäisen arvokeskustelun pohjaksi nostetaan Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistus (POPS 1994, 9). Näissä kohdin palataan siten jälleen lähemmäksi vuoden 1970 kuin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita. Antiikin ajan perusarvojen, hyvyyden, totuuden ja kauneuden katsotaan tarjoavan lähtökohdan arvopohdinnoille (POPS 1994, 13). Kestävää kehitystä ja siihen liittyviä ihmisen ja luonnon sekä ihmisen ja kulttuuriympäristön välisten suhteiden tarkastelua, kansallisen kulttuuriperinteen vaalimista, kansainvälisyyteen liittyvää monikulttuurisuutta, elämänhallintaan liittyviä arvo- ja moraalikysymyksiä, terveyttä ja hyvinvointia sekä sosiaalisia taitoja (POPS 1994, 9) pidetään myös keskeisinä. Ne otetaan kuitenkin annettuina, eikä keskustelua niiden taustalla olevista oletuksista avata. Näkökulma arvokeskusteluun onkin yksilökeskeinen. Asetettujen hyveiden tavoitteleminen on yksittäisten ihmisten vastuulla samalla kun yhteiskunnan rakenteisiin ei kiinnitetä huomiota.

Yksilöllistymisen myötä yhteiskunnalliseen ja maailmanlaajuiseen tasa-arvoon ja eettisyyteen liittyvät asiat jäävät kokonaisuudessaan kuitenkin takalalle (ks. myös Räsänen 2002, 2005). Tämä liittyy myös koulun tehtävän muutokseen. Talouteen ja elinkeinoelämään sekä toisaalta tasa-arvoon ja eettisyyteen liittyvät kysymykset irtoavat omiksi keskusteluikseen. Niiden ei

enää nähdä liittyvän yhteiskunnallisissa ja maailmanlaajuisissa rakenteissa kiinteästi toisiinsa.

Muutoksia ja jatkuvuutta tietoa koskevissa käsityksissä

Vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”[k]oulu joutuu korostamaan tiedon suhteellista totuutta samalla, kun sillä on erinomainen mahdollisuus herättää oppilaiden jatkuva mielenkiinto uusiutuvaa tietoa kohtaan” (POPS 1994, 9–10). Haastattelemani Opetushallituksen asiantuntija kuvasi 1990-luvun alkua tilanteeksi, jolloin käytiin laajalti keskustelua oppimis- ja tiedonkäsityksestä. Tätä oppimis- ja tiedonkäsitystä on kutsuttu konstruktiviseksi oppimis- ja tiedonkäsitykseksi (Miettinen 2000). Keskustelu heijastui Opetushallituksen asiantuntijan mukaan myös vuoden 1994 opetussuunnitelmatekstiin, joskaan hän ei nähnyt opetussuunnitelma-asiakirjan oppimista ja tietoa koskevaa käsitystä vielä kypsyneenä vaan vasta orastavana näkemyksenä:

Sit oli myöskin, yleisenä asiana, että 90-luvun alkupuolellahan käytiin hyvin syvällinen keskustelu oppimiskäsityksestä ja tiedonkäsityksestä ja mitä tämmöisestä modernista, se, tätä niinkun uusimman tiedon, kun tiedämme oppimisesta valtavan paljon enemmän kuin vaikkapa kaksikymmentä vuotta sitten, niin mitä siitä seuraa siihen et miten opetus pitäisi järjestää, mitä siitä seuraa työtavoille, mitä siitä seuraa arvioinnille, mitä siitä seuraa opettajien keskinäiselle yhteistyölle ja niin edelleen. Ja kun siinä 94-opetussuunnitelmauudistuksessa tätä oli niinkun idullaan oleva asia...

Opetussuunnitelmatekstissä esitetyn tiedon sekä arvojen kontekstisidonnaisuuden korostamisen voisi tulkita niin, että se tarjoaisi kouluille mahdollisuuden pohtia syvällisesti tiedon ja arvojen rakentumisen kontekstuaalisuutta sekä erilaisten kontekstien rinnakkaisuuden merkitystä. Tarkemmin katsottuna kysymys on kuitenkin sellaisen yksilöllisen, oppilaan aktiiviseen rooliin perustuvan tietorakenteen kehittämisestä (POPS 1994, 10), joka pystyisi vastaamaan informaation lisääntyvään määrään ja luokittelemaan ja suodattamaan sieltä oikean, uusimman tai parhaiten paikkansa pitävän tiedon:

Tiedon määrä kasvaa nopeasti, joten sen hallitseminen koulun perinteisin keinoin on vaikeaa. Oleellista on, millä perustein opiskeltavien asioiden sisällöt valitaan, jotta opiskelu edistäisi jäsenytneen tietorakenteen kehittymistä. Tämän edellytyksenä on, että oppilailla kehittyy käsitys tietolähteistä, kyky etsiä ja luoda uutta tietoa ja arvioida tiedon paikkansapitävyyttä. Kriittinen suhtautuminen tietoon ja sen totuudellisuuteen korostuu, koska eri alojen tutkimuksen edistyessä vanha tieto mitätöityy yhä nopeammin uusien, aiempaa kehittyneempien tutkimustulosten myötä. (POPS 1994, 10.)

Tällainen lähtökohta perustuu yhden oikean, objektiivisen, edistyskellisimmän tai parhaimman tiedon löytämiseen, jonka vastakohdaksi asettuu taantumuksellinen, kankea tai subjektiivinen tieto tai mielipide (ks. Andreotti 2010a). Vaikka oppimisen ja tiedon rakentamisen tapojen katsotaan muuttuvan, on taustalla kuitenkin oletus oikean, edistyskellisimmän, tarkimman tai täydellisimmän tiedon saavuttamisesta, eli teleologinen näkemys kehityksestä (Andreotti 2010a, 239, 2011b). Kehittyneiden tiedon prosessoinnin keinojen sekä kriittisen ajattelun (Popkewitz 1999a, 1999b) uskotaan johtavan oikean, viimeisimmän, parhaimman tai hyödyllisimmän tiedon löytymiseen ja tuottamiseen. Tietoa ja arvoja koskevassa keskustelussa ei siten ole tilaa toisenlaiselle tietämiselle eikä tietojen rinnakkaisuudelle (Santos 2007; Andreotti 2010a, 2011b; Andreotti ym. 2012). Tällaista tietoon, tietämiseen ja tiedon rakentamiseen sekä oppimiseen liittyvää muutosta ajetaan usein myös uusliberaalin talouden argumentein, joissa koulutuksen muutos kytketään talouden ja työelämän muutoksiin, uuteen teknologiaan sekä uudenaiseen käsitykseen hyvinvointiyhteiskunnan järjestämisestä (Andreotti 2010a, 239, 2010b).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita voikin ajatella kuvaukseksi myöhäismodernista (Bauman 2002) yhteiskunnasta, jossa tarvitaan toisenlaisia oppimisen taitoja uuden, muuttuvan, moninaisen ja pirstaleisen tiedon prosessoimiseksi. Joistakin oppimis- ja tiedonkäsitystä koskevista muutoksista huolimatta käsitys tietämisestä sekä tietämisen täydellistymisestä jäävät problematisoimatta. Tämä liittyy myös arvoihin. Vaikka lausuma ”[a]rvostukset muuttuvat sukupolvittain paljon maailmantilanteen mukaan” (POPS 1994, 13) viestii siitä, että arvojen kontekstisidonnaisuus ja muutos tunnistetaan, säilyy taustalla edelleen pyrkimys yleispäteviin kysymyksenasetteluihin.

Monikulttuurisuuspuhe tulee opetussuunnitelmaan

Monikulttuurisuuden käsite esiintyy valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa ensi kerran vuonna 1994, jolloin kansalliset vähemmistöt tunnustetaan ja myös maahanmuutosta, maahanmuuttajista ja paluumuuttajista puhutaan ensimmäistä kertaa. Monikulttuurisuus ymmärretään opetussuunnitelmassa kansainvälistymisen seuraukseksi. Tämä tulee esille heti asiakirjan alussa koulun arvoperustan muuttumista koskevassa kohdassa, jossa todetaan, että ”[k]ansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen sekä kansainvälisyyteen liittyvä monikulttuurisuus merkitsevät uudenlaista identiteetin selkeyttämistä” (POPS 1994, 9). Suomalaisen yhteiskunnan demografiseen rakenteen muuttumisen lisäksi monikulttuurisuudella viitataan saamen kielen oppiaineessa (POPS 1994, 52) vähemmistöoppilaan kasvuprosessiin, monikulttuuriseksi kasvattamiseen (ja kasvamiseen). Monikulttuurisuuden käsitteeseen

sisältyy molemmissa tapauksissa käsitys ennalta olemassa olevista eroista ja erilaisiksi nimettyjen ihmisten läsnäolosta. Räsänen (2005) mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelman monikulttuurisuuspuhe perustuikin erilaisiin lähtökohtiin kuin peruskoulun aiemmissa opetussuunnitelmissa esitetyt eettisyyden ja ihmisarvon tavoitteet.

Koulun arvoperustan yhtenä osa-alueena mainitaan kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen (POPS 1994, 13). Tässä puhutaan kansainvälistymisestä sekä ruotsinkielisistä, saamelaisista ja romaneista suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän jälkeen todetaan, että

[k]ouluihimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme entistä monikulttuurisemmaksi. (...) Toimintaympäristöjen yleinen kansainvälistyminen, Suomen monikulttuuristuminen sekä Euroopan yhdentyminen edellyttävät koululta uusia sisällöllisiä painotuksia, vuorovaikutuksen lisäämistä kulttuurin eri alueilla, kielten opiskelun monipuolistamista sekä kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista". (POPS 1994, 14.)

Monikulttuuristumista ja kansainvälistymistä pidetään käsitteellisesti erilaisina prosesseina. Monikulttuuristumisella viitataan maahanmuuton jälkeiseen, vanhojen vähemmistöjen myötä jo olemassa olevan monikulttuurisuuden "asteen" lisääntymiseen. Monikulttuurisuus ymmärretään *ruumiilliseksi*, henkilöön kiinnittyväksi erilaisuudeksi (ks. Ahmed 2000) ja sen nähdään "saapuvan" Suomeen ja niin sanotun valtakulttuurin keskuuteen valtion rajojen ulkopuolelta. Kansainvälisyydellä taas viitataan Suomesta ulkomaille suuntautuvien kansainvälisten *suhteiden* lisääntymiseen elämän eri alueilla. Kansainvälisyyskasvatuksen ajatellaan kattavan sekä monikulttuuristumiseen että kansainvälistymiseen liittyvät kysymykset.

Vain yhdessä kohtaa, jo edellä mainituissa saamen kielen tavoitteissa, monikulttuurisuuden käsitteellä viitataan yksilöön ja hänen kasvuprosessiinsa. Tässä monikulttuurisuudella tarkoitetaan yksilön, vähemmistöön kuuluvan oppilaan, identiteetin kehittymistä.

Kulttuuri-identiteetti, erojen tunnustaminen ja toiseus

Kulttuuri-identiteetti ymmärretään vuoden 1994 opetussuunnitelmassa yksilölliseksi eikä yhteisölliseksi (vrt. POPS 1985) asiaksi. Yksilön kulttuuri-identiteetin perustana nähdään olevan "yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan" ja tähän vaikuttavat "muun muassa koti ja muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia ja perinteet, uskonto, elinkeinot, taide sekä luonto" (POPS 1994, 13). Vuoden 1985 opetussuunnitelman korostaman yhdenmukaisuuden sijaan vuoden 1994 perusteissa keskeistä on erojen olemassaolon tunnustaminen. Vaikka tässä palataan vuoden 1970 opetussuunnitelman suuntaan,

eroista puhutaan vuoden 1970 opetussuunnitelmaan nähden kuitenkin niukasti, yksilökeskeisesti ja yhteiskunnan hierarkkisista suhteista kertovia ilmaisuja välttää⁸⁵. Kulttuuri-identiteettiä koskevissa tavoitteissa mainitaan historian, uskonnon, taiteen ja luonnon merkitys identiteetin rakentumiselle. Kansallista identiteettiä on rakennettu ja käsitystä kansan ja kansallisen kulttuurin olemassaolosta on tuotettu juuri näiden osa-alueiden kautta. Kulttuuri-identiteetin määrittely näyttääkin siten yhdistävän vuoden 1970 opetussuunnitelmasta poimittuja, sosiaalisesti ja poliittisesti siloteltuja eroja sekä kansallisuusaatteen keskeisiä osa-alueita.

Opetussuunnitelman perusteissa suomalaista kulttuuria pidetään kulttuuri-identiteetin perustana, mutta vähemmistöjen olemassaolo tunnistetaan ja niiden huomioon ottamiseen koulussa kiinnitetään huomiota:

Valtaosalle peruskoululaisista suomalainen kulttuuri ja siihen kuuluva yhteys muiden Pohjoismaiden kanssa on kulttuuri-identiteetin perusta. Varsinkin kielellä on keskeinen merkitys identiteetin muovautumisessa. Siksi on otettava huomioon suomen- ja ruotsinkielisen kulttuurin erityispiirteet, kaksikielisyys ja kieliryhmien välinen vuorovaikutus. Saamelaiset ovat maamme alkuperäiskansa, jolla on omat kielet ja kulttuuri. Maamme väestöön kuuluu myös muita alkuperältään erilaisista etnisistä ryhmistä tulleita kansalaisia, kuten romanit joiden kieli ja perinne poikkeavat enemmistön kulttuurista. Kouluihimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme entistä monikulttuurisemmaksi. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi (POPS 1994, 13–14.)

Yhdenmukaisuuden sijaan painotus on moninaisuuden tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Uusia tulijoita määritellään kieltä ja kulttuuria koskevien erojen kautta. Erilaisuus muodostaa pohjan tunnustamiselle. Suomalainen kulttuuri ja suomalaiset ovat kuitenkin puheen ja toiminnan keskiössä määrittäen sekä vähemmistöjä että sitä, mitä heidän huomioon ottamisellaan tarkoitetaan.

Erojen tunnustaminen vakiinnuttaa samalla myös eroja ”meidän” ja ”muiden” välille. Romaneista kerrotaan, että heillä on Suomen kansalaisuudesta huolimatta erilainen etninen alkuperä, ja että he ovat joskus tulleet Suomeen

⁸⁵ Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa kansalaisyhteiskunnan alla puhutaan ”sukupuolesta, rodusta tai varallisuudesta” riippumattomasta tasa-arvosta (POPS 1994, 13). Muutoin sukupuolesta tai taloudellisista eroista ei puhuta, eikä taloudellisia eroja liitetä rakenteellisiin eroihin tai yhteiskuntaluokkaan. Tasa-arvoa koskevat tavoitteet ilmaistaan suppeasti. Siihen, millaiseksi oppilaan positio kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa rakentuu, ei kiinnitetä huomiota. Ainoat erot, jotka vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tuodaan laajemmin esiin, ovat kieli- ja kulttuurivähemmistöihin sekä oppimiseen liittyvät erot.

jostain muualta. Etnisyydestä tulee luonnollinen ja kyseenalaistamaton, jopa historiallinen kategoria (Huttunen 2005, 120), joka liittyy käsitykseen verenperinnön määrittämästä alkuperästä ja siihen liittyvästä etnisestä yhteydestä. Tähän liittyy myös käsitys kunkin etnisen ryhmän luonnollisista asuinalueista ja juurista (ks. Hall 2003b; Ruuska 2004). Teksti antaa ymmärtää, että romanien *juurien* ja siten heidän *luonnollisten* asuinalueidensa ajatellaan olevan jossain muualla. Romanien kielen ja perinteen nähdään myös poikkeavan enemmistön *kulttuurista*. Vertaus romanien ja valtaväestön välillä on epäsymmetrinen: romanien kieltä ja perinnettä verrataan enemmistön *kulttuuriin* eikä enemmistön kieleen ja perinteisiin. Tämän seurauksena merkityksellisiä eivät olekaan kielelliset tai perinteitä koskevat erot, vaan kulttuurien väliset erot. Etnisyys ja kulttuuri kietoutuvat toisiinsa, eikä niitä nähdä enää erillisinä asioina (Huttunen 2005). Lausumaan sisältyykin essentialistinen, olemuksellinen käsitys etnisyydestä sen sijaan, että etnisyyden nähtäisiin suhteena eli merkityksellisenä erottelun välineenä (Huttunen 2005, 128).

Samassa opetussuunnitelmatekstissä kohdassa puhutaan saamelaisista alkuperäiskansana. Puhe alkuperäiskansoista heijastelee luultavasti sitä poliittista puhetta ja kehitystä, jolla alkuperäiskansojen ja siten myös saamelaisten oikeuksia on pyritty vahvistamaan ja turvaamaan (ks. Valkonen 2009). Samalla kuitenkin tuotetaan käsitystä kulttuurisesta ja biologisesta alkuperästä sekä tietyistä historialliseen elämäntapaan kiinnittyvästä luonnollisesta asuinalueesta (Ruuska 2004). Määritelmät ovat tunnustamisen ehto, mutta samalla ne myös rajaavat ja jättävät joistain näkökulmista katsottuna myös ulkopuolelle (ks. Valkonen 2009).

Maahanmuuttajista puhutaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ensi kertaa vuonna 1994. Maahanmuuttajuuden käsitteellä nimetään toisista maista tulleita ”kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia” oppilaita. Maahanmuuttajista ja maahanmuuttajien opetuksesta puhutaan suomi/ruotsi toisena kielellä -oppiaineen tavoitteissa (POPS 1994, 65) sekä vieraskielisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksen tavoitteissa (POPS 1994, 53). Oman äidinkielen opetuksen alla korostetaan oppilaan oman äidinkielen opiskelun merkitystä ”kielellisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille, muun muassa romaneille, maahanmuuttajille ja paluumuuttajille” (POPS 1994, 53). Vieraskielisyyttä ja oman äidinkielen opetusta ei liitetä tässä kohtaa ainoastaan maahanmuuttajiin, vaan esille nostetaan myös niin sanotun historiallisen vähemmistön (Forsander & Ekholm 2001) edustajat sekä paluumuuttajat. Erottelu maahanmuuttajan ja paluumuuttajan välillä korostaa kuitenkin maahanmuuttajan positiota etnisenä toisena kun taas paluumuuttajalla (jolla tarkoitetaan tässä inkeriläisiä) viitataan jollain tavoin suomalaiseksi luokiteltuun tai juuriltaan suomalaisena pidettyyn henkilöön.

Vaikka vieraskielisyys liitetään oman äidinkielen opetusta koskevien tavoitteiden alussa sekä maahanmuuttajiin, paluumuuttajiin että historiallisiin vähemmistöihin, pari sivua myöhemmin saman oppiaineen tavoitteissa puhutaan vain vähemmistöistä, joilla tarkoitetaan ulkomailta Suomeen muuttaneita oppilaita:

Vähemmistölapset ja heidän vanhempansa tuovat suomalaiseen kouluyhteisöön uusia näkökulmia ja avaavat tietä luontevaan kansainvälisyyskasvatukseen. Heidän asiantuntemustaan muiden maiden ja maanosien luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista käytetään hyödyksi eri aineiden opetuksessa. (POPS 1994, 55.)

Vähemmistöt sekä muita maita ja maanosia, niiden kieliä ja kulttuureja kokeva asiantuntemus liitetään toisiinsa. Rinnastuksen seurauksena vähemmistöiksi määrittyvät vain ulkomailta Suomeen tulevat uudet vähemmistöt, eikä pari sivua aiemmassa ja lähes vastaavassa kohdassa mainituista romaneista puhuta tässä yhteydessä lainkaan. Vähemmistöllä tarkoitetaan siten tässä pikemminkin kulttuurista tai etnistä kuin kielellistä vähemmistöä. Koska paluumuuttajat on edellä eroteltu maahanmuuttajista, puhe vähemmistöstä viittaa tässä ei-suomalaisiksi määrittyviin maahanmuuttajiin. Vaikka vieraskielisten oppilaiden oman äidinkielen opetus sisältää lähtökohtaisesti muitakin ryhmiä kuin maahanmuuttajat, romanien ja paluumuuttajien kielikysymyksiin ei kiinnitetä juuri huomiota. Vähemmistön käsite kapeutuu yhden oppiaineen, oman äidinkielen, opetuksen alla niin, että se alkaa merkitä lähinnä ei-suomalaisia toisia.

Vastaava lausuma löytyy myös suomi toisena kielenä -opetuksen alta, jossa sana vähemmistölapset on korvattu maahanmuuttajalla: ”Maahanmuuttajat tuovat kouluyhteisöön...” (POPS 1994, 67). Suomi/ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -opetus on tarkoitettu nimenomaan maahanmuuttajille⁸⁶, siis oppilaille, ”joiden äidinkieli ei ole suomi eikä ruotsi ja jotka ovat kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustoiltaan hyvin erilaisia” (POPS 1994, 65). S2/R2 -opetus ei otsikon mukaisesti koske paluumuuttajia.

On merkillepantavaa, että vaikka huomioon ottamisesta puhutaan nimenomaan kielenopetuksen tavoitteissa, erilaisen kielen sijaan näissä lausumissa korostuukin erilainen *kulttuuri*. Kiinnostavaa on, mikä muodostuu kussakin kontekstissa kulttuuriseksi eroksi ja mitä kulttuuriin erilaisuuteen sisällytetään sekä mihin samaan nähdessä erilaisuus tuotetaan. Ilmaisun ”hyvin erilaisia” voisi ymmärtää tarkoittavan ”hyvin monenlaisia”, jolloin huomio kiinnittyisi maahanmuuttajien sisäiseen moninaisuuteen. Tällöin toisten joukko

⁸⁶ Oppiaineen nimenä on Suomi toisena kielenä maahanmuuttajille / Svenska som andraspråk för invandrare (s. 65).

nähtäisiin sisäisesti moninaiseksi, eikä kaikkia maahanmuuttajia pidettäisi välttämättä yhtenäisenä, suomalaisista poikkeavana joukkona. Oletus sisäisestä vaihtelusta ei kuitenkaan poista sitä, että maahanmuuttajien joukkoon kuvitellaan myös niitä, joiden kulttuuria (joka ajatellaan omaksi erilliseksi kokonaisuudekseen) pidetään erilaisena tai jopa *etäisenä*⁸⁷ (niin ikään yhdeksi ja erilliseksi kokonaisuudeksi ajateltuun) suomalaiseen kulttuuriin verrattuna. Opetussuunnitelmatekstin kirjoittamisen ajankohtaan suhteutettuna (1990-luvun alun muuttoliike) voi ajatella, että puhe kielellisesti, kulttuurisesti ja koulutustaustaltaan erilaisesta maahanmuuttajasta viittaa nimenomaan ei-valkoiseen, ei-eurooppalaiseen ja ei-koulutettuun rodullistettuun toiseen. Tilanteessa, jossa kulttuurin (ja etnisyyden) käsitteet ovat korvanneet ”rodun” käsitteen ja siihen liittyvän poliittisuuden, rodulliset erot tuotetaan usein nimenomaan kulttuurisen erilaisuuden avulla (Irni 2009, 181).

Rodullisia eroja ja koloniaalisen toisen representaatiota koskevaa lukutapaa tukee myös se, että kulttuurisista eroista puhutaan nimenomaan maahanmuuttajiin, muttei paluumuuttajiin liittyen. Ensimmäistä eroa pidetään siten merkityksellisenä kun taas jälkimmäistä ei. Maahanmuuttaja määrittyy täten *erilaisemmaksi* (Ahmed 2000) kuin paluumuuttaja. Erottelu näkyy myös kielen kohdalla: vaikka sekä romani-, maahanmuuttaja- että paluumuuttajaoppilasta voisi periaatteessa yhdistää se, ettei suomi ole heidän äidinkieltensä, ei näiden ryhmien mahdolliseen monikielisyyteen kiinnitetä tässä huomiota. Myöskään suomalaisiksi, romaneiksi ja paluumuuttajiksi nimettyjen keskinäisiä eroja ei pidetä tässä merkityksellisinä. Implisiittinen merkitys on, että maahanmuuttajan erottaa suomalaisuudesta sekä erilainen kieli, kulttuuri että koulutustausta.

On kuitenkin huomattava, ettei kulttuurisen erottelun laajentaminen paluumuuttajiin ja romaneihin poistaisi erottelun ja toiseuden ongelmaa: koloniaalisen toisen lisäksi kulttuurisesti erilaisiin ja etäisiin luettaisiin vain useampia ryhmiä. Ongelman ydin on nimenomaan kulttuurin käsitteessä eli siinä, että kulttuurit ajatellaan sisäisesti yhtenäisiksi ja pysyviksi sekä toisistaan erillisiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, ikään, asuinpaikkaan ja katsomukseen liittyvät erot unohdetaan. Yhteiskuntaluokkaa, sukupuolen ja seksuaalisuuden sosiaalisia järjestyksiä, eri ikäluokkiin liittyviä kulttuurisia ryhmiä ja käytäntöjä sekä alueellisia tai katsomukseen liittyviä kulttuurisia järjestyksiä ei ajatellakaan enää kulttuurisina, vaan kulttuuriksi muodostuu ainoastaan se, mikä ajatellaan kansalliseksi ja siten yhdistäväksi (joskin edellä mainittujen asioiden suhteen myös hyvin tietyllä tavoin rajautuneeksi) kulttuuriksi. Tällaisen pelkistämisen seurauksena on

⁸⁷ Ks. esimerkki tästä seuraavassa alaluvussa (5.4).

ikään kuin mahdollista erotella kulttuurit toisistaan sekä määrittää niiden etäisyys suhteessa toisiinsa. Toiseuden purkaminen ei siten mahdollistu uusien erojen ja kategorioiden tuottamisen kautta, vaan tekemällä erottelujen ja kategorioiden häilyvyys näkyväksi ja näkemällä kulttuurin käsite staattisuuden sijaan ”notkeaksi” (Dervin 2010) sekä tunnustamalla toistensa kanssa risteävien erojen merkitys ja näiden merkitys osana kulttuuria ja kulttuurisuutta.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa merkityksellisimmän vieraskielisten ryhmän muodostavat käytännössä ei-suomalaisiksi ajatellut maahanmuuttajaoppilaat. Romanit, paluumuuttajat tai muutoin kaksikieliset (muut kuin suomen- ja ruotsinkieliset) henkilöt ovat opetussuunnitelmatekstin väliinpuotoajia. Opetussuunnitelman perusteisiin on sisällytetty ensimmäistä kertaa äidinkielenomaisen suomen tavoitteet, mutta tämä oppiaine on tarkoitettu vain suomea ja ruotsia äidinkielenään puhuville kaksikielisille oppilaille (POPS 1994, 60, 64–65). Romanien, paluumuuttajien tai muutoin kaksikielisten oppilaiden sivuuttamisella on merkitystä paitsi näihin ryhmiin kuuluville oppilaille myös sille, että vieraskielisyys ja Suomeen muuttaminen merkityksellistyvät ainoastaan ulkomailta tuleviin ei-suomalaisiin toisiin liittyväksi asiaksi⁸⁸. S2/R2 -oppiaine määrittyykin toisen hallintaa ja kotouttamista koskevaksi oppiaineeksi.

Myös tavoite, jonka mukaan maahanmuuttajien ja vähemmistöjen asiantuntemusta ”muiden maiden ja maanosien luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista käytetään hyödyksi eri aineiden opetuksessa” (POPS 1994, 55, 67) näyttää toisenlaiselta, jos sitä tarkastellaan tietoon ja valtaan liittyvien positioiden kautta. Velvoite hyödyksi käyttämisestä ja huomioon ottamisesta asetetaan enemmistölle. Samalla se, mitä hyödyksi käyttämisellä ja asiantuntemuksella tarkoitetaan, on enemmistön määriteltävissä. Vähemmistöt voivat tuoda toisen näkökulman, ja heidän tietonsa voi täydentää enemmistön tietoa, mutta heidän tietonsa ei voi kuitenkaan kyseenalaistaa enemmistön tietoa tai olla sille vertainen ja rinnakkainen. Vähemmistöjen tieto jää täydentäväksi näkökulmaksi sekä opetuksen kohteeksi ja materiaaliksi (ks. Banks 2002, 1–34; Nieto 2002, 27–50). Vähemmistöt eivät ole mukana siinä keskustelussa, jossa käsitystä heistä ja heidän tiedostaan tuotetaan ja arvotetaan. He eivät voi osallistua keskusteluun subjekteina (King 2009). Tietämisen, asiantuntemuksen, huomioon ottamisen ja vuorovaikutuksen kriteerit on jo määritetty kansainvälisyyskasvatukseen ja oppiaineiden opetukseen sisältyvien oletusten pohjalta.

⁸⁸ Käsitteen laajentaminen ottaisi romanit, paluumuuttajat ja kaksikieliset (muut kuin suomen- ja ruotsinkieliset) oppilaat paremmin huomioon, mutta toiseuden ongelmaa se ei poistaisi: ulkomailta tulevien toisten lisäksi toisia olisivat myös historialliset vähemmistöt.

Toisen alisteisuus tulee esille myös siinä, miten Opetushallituksen asiantuntija perusteli vähemmistöjen tiedon huomioon ottamista. Asiantuntijan mukaan vähemmistöoppilaiden huomioon ottamista koskeva kohta on ollut opetussuunnitelmatekstissä vuodesta 1994 lähtien, mutta tavoite ei ole paikallisissa opetussuunnitelmissa kovinkaan hyvin konkretisoitunut. Hän näki tässä olevan parantamisen varaa,

...kun me kumminkin tiedetään, että [vähemmistö/maahanmuuttaja]oppilailla ja heidän vanhemmillaan on kovasti tietoa vaikka mistä, maista ja kulttuureista, ja varmaan sitä innostustakin olis tuoda sitä tietämystä...

Vaikka tässä korostetaan sitä, että maahanmuuttajaoppilailla ja vanhemmilla on tietoa joka koulussa pitäisi ottaa huomioon, valta sen määrittämisestä, onko tietoa vai ei, jää kuitenkin asiantuntijalle itselleen. Kaiken olemassa olevan tiedon ajatellaan olevan määritettävissä samojen, asiantuntijan omien, kriteerien perusteella (Santos 2007; Mignolo 2009; Andreotti 2010c, 2011b). Toisen tieto voi tulla tunnustetuksi tiedoksi vain, jos se on riittävän samantyyppistä subjektin (tässä asiantuntijan) oman tiedon kanssa (Maldonado-Torres 2004; Santos 2007; Mignolo 2009).

Kansallinen kulttuuri ja kansallisuuden rakentaminen oppiainekohtaisissa tavoitteissa

Kansallista identiteettiä korostava eksplisiittinen puhe on vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa vähäistä, ja monessa kohdassa korostetaan sen sijaan vähemmistöjen ja kulttuurisen moninaisuuden tunnustamista. Silti kansallisista kulttuureista puhutaan ja kansalliseen identiteettiin kasvattamista pidetään kuitenkin yhtenä keskeisenä tehtävänä monien oppiaineiden tavoitteissa. Yleiseen osaan kirjattu tunnustaminen ei siten heijastu oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin muutoin kuin äidinkielen oppimäärien lisääntymisen muodossa. Moninaisuus otetaan huomioon vain siinä määrin kuin se ei uhkaa valtakulttuurin näkökulmaa ja tietoa.

Suomalaisen kansallisen kulttuurin vaaliminen ja kansallisuuden rakentaminen tulevat esille esimerkiksi äidinkielen (suomen) opetuksen tavoitteissa. Äidinkielen opetuksella nähdään olevan ”tärkeä kulttuuritehtävä kielen ja kirjallisuuden tuntemuksen avulla vahvistaa oppilaiden identiteettiä, antaa juuret suomalaiseksi kasvamisessa” (POPS 1994, 42). Myös ympäristö- ja luonnontiedon (POPS 1994, 78) sekä maantiedon (POPS 1994, 83) opetuksen yhtenä tehtävänä pidetään kansallisen identiteetin istuttamista ja vahvistamista oppilaissa. Tätä ajatellaan toteutettavan omaan kansalliseen kulttuuriin tutustumalla ja sitä arvostamalla, mutta myös muihin kansoihin ja niiden kulttuureihin tutustumalla, niitä ymmärtämällä ja arvostamalla. Maantiedon

opetuksen tavoitteissa korostetaan myös luonnonmaiseman ja kulttuurimaiseman kauneuden arvioimista ja niissä tapahtuvien muutosten seuraamista (POPS 1994, 83). Suomalaista maisemaa koskevien mielikuvien tuottaminen ja suomalaista maisemaa koskevan arvostuksen herättäminen sekä tätä kautta kansallisen identiteetin kehittäminen oppilaissa onkin ollut maantiedon opetuksen ja koulun keskeinen tehtävä aina Topeliuksesta ja kansakoululaitoksen alusta alkaen (ks. Tiitta 1994). Topeliuksen ideoimaan kotiseutuoppiin sekä myöhemmin maantiedon ja ympäristö- ja luonnontiedon opetukseen sisällytetty kotiseudun ja sen luonnon ja maiseman tuntemus on toiminut kotiseuturakkauden ja kansallistunteen herättämisen sekä kansallisen identiteetin vahvistamisen keinona. (ks. Tiitta 1994; Hilli-Tammilehto & Tani 1999; Tani 2005.) Maantieto on myös ollut yksi keskeinen oppiaine, jonka avulla käsitteitä ”meistä” ja ”muista”, toisista maista ja niissä asuvista ihmisistä on oppilaisiin istutettu (esim. Knuuttila & Paasi 1995).

Myös historian ja yhteiskuntaopin keskeisenä tehtävänä on opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1994, 95–96) mukaan oman kansan, valtion ja kotiseudun historian sekä kulttuuriperinteen omaksuminen ja arvostaminen sekä sitä kautta kansallisen identiteetin vahvistaminen:

[Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteena on, että oppilas] perehtyy kotimaahan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperinteeseen, jotta hänen kansallinen identiteettinsä vahvistuisi (POPS 1994, 95).

Maantieto, historia ja yhteiskuntaoppi ovatkin oppiaineita, joissa kansallisuutta tuotetaan uudelleen kansallista kulttuuria, alueita sekä kansallisvaltion rakentumista koskevien oppisisältöjen kautta. Siinä missä joissain muissa oppiaineissa oleellista on omasta tai muista kulttuureista tietäminen, maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin kohdalla oleellista on kansallisen kulttuurin ja kansallisvaltion muotoutumisen tunteminen.

Muun muassa historian ja yhteiskuntaopin (s. 96), ympäristö- ja luonnontiedon (s. 78) kotitalousopetuksen (s. 103) sekä suomi/ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -oppiaineessa (s. 66) puhutaan kulttuurien erilaisuudesta. S2/R2 -oppiaineen tavoitteiden mukaan

Opetus suunnataan erityisesti niihin aihepiireihin ja avainkäsitteisiin sekä niihin suomen kielen (svenska) rakenteellisiin ja semanttisiin piirteisiin, jotka kulttuurierojen tai lähtökielen ominaisuuden vuoksi ovat oppilaille outoja. Opetuksen kohteena on myös sellainen eri oppiaineissa oleva kulttuurisidonnainen yleisanasto ja tieto, joka suomalaisille oppilaille usein on itsestään selvää, mutta joka maahanmuuttajalle saattaa olla vierasta. (POPS 1994, 66.)

Kulttuurien keskinäisen erilaisuuden kääntöpuolena on oletus yhdenmukaisesta kulttuurista. S2/R2 -oppiaineen tavoitteissa korostetaan sitä, että oppilas ”tutustuu maamme tapakulttuuriin” (tavoitteet opiskelun alussa, POPS 1994, 65) sekä ”oppii ymmärtämään kieleemme ja kulttuurimme ominaispiirteitä” (tavoitteet opiskelun edetessä, POPS 1994, 66). Lausumat ja me-muotoinen puhuttelu tuottavat kuvaa yhtenäisestä suomalaisesta kulttuurista, *meidän* kulttuuristamme, joka *toisten* tulee tuntea. Kielelle ja kulttuurille ominaisten viestintätapojen oppiminen on myös toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opiskelun tavoitteena (POPS 1994, 57, 66, 68). Viestintätavat ajatellaan vahvasti kieleen ja tiettyyn kansalliseen kulttuuriin kiinnittyvinä asioina sen sijaan, että niiden nähtäisiin riippuvan myös tilanteesta, puhujasta ja muista eroista.

Keskittyminen pelkkiin eroihin, ja erityisesti kulttuurieroihin, saattaa johtaa erojen ylikorostumiseen, eräänlaiseen eroja korostavaan ennakkoluuloon (*differentialist bias*, Dervin 2012). Tällöin saatetaan ajatella, että maahanmuuttajaoppilaan ”oman kulttuurin” ja suomalaisuuden välillä ei ole mitään yhteistä tai tuttua, minkä seurauksena oppilasta tulkitaan vain erojen kautta. Pelkkien erojen näkeminen saattaa puolestaan johtaa käsitykseen toisistaan etäisistä kulttuureista. Näin käykin S2/R2 -oppiaineen tavoitteissa, joissa puhutaan eksplisiittisesti kielellisestä ja kulttuurisesta etäisyydestä:

Maahanmuuttajien suomen kielen (Svenska) opetuksessa on erityisesti otettava huomioon (...) lähtökielen ja -kulttuurin etäisyys suomen kieleen (svenska). (POPS 1994, 66)

Vastaavanlaista käsitystä kulttuurisesta etäisyydestä tuotetaan myös kotitalousopetuksen tavoitteissa: kotitalousopetuksen opiskeluympäristön katsotaan olevan ”omiaan *lähentämään* eri kulttuureista lähtöisin olevia oppilaita ja edistämään kulttuurien tuntemusta” (POPS 1994, 103, kursivointi omani).

Arvelen kulttuurienvälisen etäisyyden käsitteen tulleen opetussuunnitelmakeieleen kulttuurien välistä vuorovaikutusta koskevasta tutkimuksesta. Kulttuurien etäisyyttä koskevassa lähestymistavassa kulttuurit lokeroidaan ja erot järjestetään yhdelle tai useammalle jatkumolle, joiden kautta vertailua tehdään. Tällaisen lähestymistavan ongelmana on se, että kulttuurista voi tulla yleispätevä tai kaikenkattava selitys havaituille eroille ja ihmisten toiminnalle (Breidenbach & Nyíri 2009, 10). Kulttuurierot tulevat selityksiksi ja verukkeiksi, joiden perusteella muut vaikuttavat tekijät voi sivuuttaa (Phillips 2010, 20, 61). Kaiken selittävä ja essentialistinen käsitys kulttuurista estää näkemästä muita eroja ja tilannekohtaisia kysymyksiä sekä erotteluihin ja yleistäviin kategorioihin liittyvää vallankäyttöä.

5.4 Kontekstiton yksilö ja opetus (POPS 2004)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaksi lausutaan ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (POPS 2004, 14). Näitä arvoja, niiden taustalla olevia oletuksia tai opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan rakentumisen prosessia ei avata. Opetussuunnitelman perusteissa ei avata myöskään ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä eikä opetussuunnitelmauudistuksen taustalla olevaa muutostarvetta. Asiakirja näyttäytyy pikemminkin eräänlaisena tavoiteohjelmuna kuin yhteiskunnan tai koulun tilanteen kuvaajana. Tällainen lähtökohta on lähempänä vuoden 1985 kuin vuosien 1970 ja 1994 opetussuunnitelman perusteita, joissa yhteiskunnallisen tilanteen muutoksesta ja opetussuunnitelmauudistuksen tarpeesta kerrotaan.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen perustan muodostaa ääneen lausutusti suomalainen kulttuuri. Myös tältä osin opetussuunnitelman perusteet ovat lähempänä vuoden 1985 kansallista kulttuuria korostavaa kuin vuoden 1994 ihmisoikeuksia ja moniarvoisuutta korostavaa opetussuunnitelmaa (muutoksista ks. myös Räsänen 2005; Lappalainen 2006a).

Näennäisen neutraali, kontekstiton ja ristiriidaton kirjoitusasu

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden sisältö on vuoden 1994 perusteita sivumäärällisesti huomattavasti laajempi. Tästä huolimatta monet yleisessä osassa kuvatut asiat on sanottu niin tiiviisti, että ne on mahdollista ymmärtää monella eri tavalla. Peräkkäiset lauseet saattavat olla keskenään jännitteisiä ja jopa ristiriitaisia (ks. myös Salminen 2012). Haastattelemieni Opetushallituksen asiantuntijoiden mukaan vuoden 2004 perusteiden laadinnassa toimittiin niin, ettei tiiviisti ilmaistuja tavoitteita eikä käsitteitä välttämättä avattu itse tekstissä, vaan ne avattiin erillisessä lisämateriaalissa, joka kirjoitettiin opetussuunnitelman perusteiden jälkeen koulujen käyttöön.

Käsitteiden määrittelemättä jättäminen ja siirtyminen suoraan niiden soveltamiseen sivuuttaa ne oletukset ja mahdolliset ristiriidat, joita käsitteeseen itsessään sisältyy sekä vaikeuttaa sen ymmärtämistä, mitä itse asiassa on tarkoitettu. Esimerkiksi sellaiset opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet, kuten monikulttuurisuuden hyväksyminen, yksilöiden välinen tasa-arvo, kulttuuri-identiteetti sekä opetuksen sitoutumattomuus on mahdollista ymmärtää monin tavoin. Vuoden 2004 opetussuunnitelman lausumisen tapa poikkeaa ehkä kaikkein eniten vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmasta, jossa käsitteen määrittelyihin ja tavoitteisiin sisään kirjoitettu poh-

dinta mahdollistaa lukijalle käsitteiden ja tavoitteiden ”taakse” näkemisen sekä niiden rajallisuuden ja epätäydellisuuden ymmärtämisen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kuva koulusta, opetuksesta ja oppilaasta onkin steriili, kontekstiton ja näennäisesti ristiriidaton.

Ajankohtaiset haasteet on vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kirjoitettu ”rivien väliin”. Haastatteleman Opetushallituksen asiantuntijan mukaan ajankohtaisuus tulee esille aihekokonaisuuksissa, jotka ovat ”yrityksiä, sanotaan yrityksiä vastata ajankohtaisiin haasteisiin” samalla kun ne ovat ”oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia”, jotka eivät mahdu sellaisenaan yhteen oppiaineeseen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman kirjoittamisen aikaan ajankohtaisena temana oli asiantuntijan mukaan erityisesti yrittäjyyden teema. Ajankohtaisten teemojen taustalla olevaa yhteiskunnallista keskustelua ei tuoda tekstissä kuitenkaan eksplisiittisesti esille.

Myöskään arvojen ja näkökulmien moninaisuuteen ja niiden yhdenvertaisuuteen liittyviä kysymyksiä tai tiedon kontekstisidonnaisuutta ei vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuoda esille. Sen sijaan todetaan, että ”[p]erusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta” (POPS 2004, 14). Tunnustuksettomuudella viitataan ilmeisesti vuoden 2003 uskonnonvapauslain muutokseen. Tässä muodossaan ilmaisu antaa kuitenkin ymmärtää, että oppiaineiden opetus olisi neutraalia, kun siitä on karsittu pois poliittiset tai uskonnolliset elementit. Voi kysyä, onko tieto ylipäättään irrotettavissa sosiaalisesti, poliittisesti ja historiallisesti määrittyneistä epistemologisista sitoumuksista, joihin se perustuu. Millaisten prosessien kautta partikulaarisesta ja kontekstuaalisesta tiedosta tulee neutraalia ja objektiivista, eli valtakulttuurille väritöntä tietoa suhteessa värittyneeksi, sitoutuneeksi ja puolueelliseksi nähtyyn tietoon (Mignolo 2009)?

Epäsymmetriset valtasuhteet piiloisia

Kasvattajan ja kasvatettavan valtasuhde jää vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa piiloiseksi. Haastatteleman Opetushallituksen asiantuntijan mukaan aihekokonaisuuksia koskevaa puhetapaa muutettiin viimeisimmässä opetussuunnitelmien uudistusprosessissa niin, että aiemmin käytössä olleista kasvatusta loppuisista käsitteistä luovuttiin ”liian holhoavina” ja tilalle tulivat osaamistavoitteisiin perustuvat aihekokonaisuuksien nimet:

K: Eli tämä, mikä on tämä käsite kun puhutaan siis kansainvälisyyskasvatuksesta, sit puhutaan kulttuuri-identiteetistä ikään kun kulttuuri-identiteettiin kasvattamisesta ja välillä puhutaan yleisesti myös monikulttuurisuuskasvatuksesta ja kulttuurienvälisestä kasvatuksesta?

V: No tässä opetussuunnitelmavaiheessahan itse asiassa luovuttiin näistä kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus, mediakasvatus, ja aihekokonaisuudet nimettiin toisella tavalla, että tääl on viestintä ja mediataito ja kulttuuri ja kansainvälisyys ja niin edelleen. Perusopetuksen puolella ei ehkä ois ollu yhtään humpulmaa olla, säilyttää sitä vanhaa, mut et lukiopuolella se tuntu siltä et se on ikään kuin liian holhoavaa, ja nämä teemat nimettiin eräänlaisten osaamistavoitteiden perusteella.

Huomion siirtyminen kasvatuksesta kohti osaamista ja kompetensseja häivyttää kasvatukseen sisältyvän vallankäytön. Kasvatuksen ei enää katsota olevan yhteiskunnan ja kasvattajan vallankäyttöä suhteessa kasvatettavaan, vaan tilalle tulevat neutraaleilta vaikuttavat osaamistavoitteet. Ne siirtävät huomion yksilöön samalla kun se, mihin tavoitteet perustuvat, miten niitä arvotetaan ja mitä niillä tavoitellaan, jää tarkastelematta. Kuuliaisien kansalaisidealin sijaan tulee itseohjautuvan yksilön ideaali. Koulu on kuitenkin edelleen instituutio, jossa tämän idealin mukaisia kansalaisia tuotetaan, oppilaita arvioidaan ja jatko-opintoja ja työelämää palvelevia luokitteluja tehdään. Koulutus on edelleen vallankäyttöä, mutta valta on pehmeää ja siksi vaikeammin tunnistettavissa.

Puhe tasa-arvosta on vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vähäistä. Myöskään yhteiskunnallisesta epätasa-arvosta ei juuri puhuta. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa mainitaan alueellinen sekä yksilöiden ja sukupuolten välinen tasa-arvo (POPS 2004, 12). Oppilaanohjauksen tavoitteissa mainitaan koulutuksellinen, etninen ja sukupuolten välinen tasa-arvo (POPS 2004, 258). Näitä ei määritellä, eikä niiden merkitystä ja soveltamista koulun arkeen käsitellä. Maininta yksilöiden välisestä tasa-arvosta herättää kysymyksen siitä, yksilöllistetäänkö tasa-arvo tavalla, jossa sen merkitys eriarvoisuuteen puuttuvana käsitteenä häivytetään. Yksilöllisen tasa-arvon käsite on liitetty uuteen tasa-arvodiskurssiin, jossa tasa-arvossa ei ole enää kyse samalle viivalle pääsemisestä vaan tasa-arvoisesta kilpailusta yksilöiden välillä (Ahonen 2003; Varjo 2007).

Epäsymmetriset valtasuhteet jäävät piiloon myös siinä, ettei oppilaskategorioiden nimeämiseen sisältyvää vallankäyttöä tuoda esille. Opetussuunnitelmatekstissä tuotetaan monia luonnollisiksi (sukupuoli) ja yleisesti hyväksytyiksi ajateltuja (maahanmuuttaja) sekä yksilöpsykologisiin teorioin perusteltavissa olevia (erityisoppilas) kategorioita ja nimityksiä (ks. myös Mietola ym. 2005). Kategorioiden tieteellistymisen ja luonnollistuminen peittää niihin liittyvät merkitykset positioiden määrittäjänä (Popkewitz 1998, 2008; Youdell 2003).

Normaalistetut yksilöt, poikkeamat ja ruumiiseen kiinnittyvät erot

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman oppiaineiden sisällöt piirtävät kuvan normaalistetusta ”keskiverto-oppilaasta”. Tämän yksilöoppilasta koskevan puheen taakse kuviteltavissa oleva oppilasjoukko näyttää kovin yhdenmukaiselta. Kotien ja oppilaiden taloudellisia, poliittisia, katsomuksellisia tai muita eroja ei tuoda esille yleisissä tavoitteissa eikä myöskään oppiaineiden sisällä. Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Räsänen 2005; Holm & Londen 2010; Tainio & Teräs 2010) on kiinnitetty huomiota siihen, ettei esimerkiksi sukupuoleen, seksuaalisuuteen, sosiaaliluokkaan ja katsomukseen liittyviä eroja tuoda esille eikä niitä problematisoida. Maahanmuuttajista puhutaan omana, melko lailla yhtenäisenä ryhmänä suhteessa yhtenäiseksi ajateltuun suomalaiseen oppilasjoukkoon. Oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset on laadittu suomalaista valtakulttuuria edustavaa oppilasta ajatellen, jolle toiset ovat alisteisia (Holm & Londen 2010; Tainio & Teräs 2010, 9).

Oppilasjoukon sijaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan yhä enemmän yksilöoppilaasta. Vaikka yksilöstä on puhuttu jo vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, vuosikymmenien aikana käsitys yksilöstä on muuttunut yhä abstraktimmaksi. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden yksilöllä ei siten ole ruumista eikä kontekstia, jossa hän muodostuisi suhteessa muihin ihmisiin ja rakenteisiin (vrt. POPS 1970 I). Yksilön käsitteeseen perustuva universaalin ihmisyyden ajatus yhtäältä häivyttää ja toisaalta tuottaa esimerkiksi sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, ikään tai etnisyyteen liittyviä eroja ihmisryhmien välille (esim. Keskitalo-Foley ym. 2010).

Erottelut rakentuvat opetussuunnitelmatekstissä niin, että ensin kuvataan tavoitteiden mukainen oppilas, jonka avulla määritetään normaali. Sitten määritellään ne kategoriat, joiden perusteella osa oppilaista poikkeaa tästä normaaliudesta. Poikkeavuudesta tulee samanaikaisesti sekä huomioon ottamisen että normaalistamisen kohde. Opetussuunnitelmassa eksplisiittisiä kategorioita ovat syntyperä, kieli, katsomus sekä kehityksen ja oppimisen ongelmat, implisiittisiä taas perheongelmat. Esiin tuodut erot ovat poikkeamia normaalista ja ne ymmärretään ruumiillisiksi eikä koulun kontekstissa muodostuviksi eroiksi. Opetussuunnitelmatekstiä voi lukea kiinnittäen huomiota siihen, millainen oppilas ei jää ”kiinni” eroja siivilöivään haaviin eikä määrity erilaiseksi. Tällainen normaali oppilas on valkoihoinen, keskiluokkaisessa kahden vanhemman heteroperheessä elävä (Yesilova 2009), sekulaari luterilainen (Riitaoja ym. 2010), kehitys- ja oppimistavoitteiden mukaan etenevä (Kiilakoski 2005; Lehtovaara 2005; Todd 2009; Laws 2011) sekä useimmiten sukupuolettomaksi ajateltu oppilas. Sukupuolesta puhutaan kui-

tenkin toisaalla luonnollisena ja työtapoihin vaikuttavana erona (Tainio & Teräs 2010; ks. myös Lahelma 2009). Normaalius on siten myös sukupuolitunutta⁸⁹.

Motivaatio ymmärretään vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yksilölliseksi ja pedagogiseksi kysymykseksi. Motivaatioon liittyviä käsityksiä ei pidetä diskursiivisesti rakentuneina (Laws & Davies 2000; Youdell 2003) eikä opetusta tai oppisisältöjä ajatella diskursiivisesti, epistemologisesti (Andreotti 2010a, 2011c), sosiokulttuurisesti tai sosiopoliittisesti ulkopuolelle sulkeviksi (Beauboeuf-Lafontant 1999; Lipman 1998, 2004).

Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti kansallisuuden rakentajina

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan muodostaa suomalainen kulttuuri. Sen ymmärretään kehittyneen vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa:

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. ... (Perusopetuksen arvopohja, POPS 2004, 14.)

Vuorovaikutteisuus rajataan kuitenkin alkuperäiseen (saamelaiseen), pohjoismaiseen ja eurooppalaiseen kulttuuriin. Itäisistä vaikutteista, Suomen ja Venäjän yhteisestä historiasta tai venäläisistä ja karjalaisista kulttuurivaikutteista ei mainita mitään (ellei niiden sitten katsota sisältyvän eurooppalaisiin vaikutuksiin, tai ortodoksisen uskonnon, toisen kansankirkon, alle). Opetuksessa huomioon otettavia kansallisia ja paikallisia erityispiirteitä ei avata.

Vaikka vuorovaikutuksen merkitys suomalaisen kulttuurin muotoutumiselle tunnistetaan, vuorovaikutus ajatellaan tässä merkitykselliseksi pikemminkin menneisyyden kuin nykyisyyden kannalta. Puhe suomalaisesta kulttuurista antaa ymmärtää, että kyse on jostain yhtenäisestä ja eheästä eikä jatkuvasti muotoutuvasta ilmiöstä. Suomalaisuuden määrittelemisen vaatii kuitenkin jo itsessään ideoiden ja vuorovaikutuksen virtojen rajaamista ja jäädyttämistä paikalleen. Vaikka vähemmistöt mainitaan, vaikuttaa suomalainen valtakulttuuri kuitenkin hyvin yhtenäiseltä (ks. myös Tani 2005; Tainio & Teräs 2010). Valtakulttuurin *sisäinen* moninaisuus tulee esille ainoas-

⁸⁹ Sukupuolen erilaisista jäsennyksistä sekä tuottamisen ja häivyttämisen keinoista ks. Lempiäinen (2003).

taan edellä esitetystä, paikallisia erityispiirteitä koskevassa maininnassa sekä yhteiskuntaopin sisällöissä, joissa mainitaan ”perhe, erityyppiset yhteisöt sekä vähemmistö- ja osakulttuurit” (POPS 2004, 228). Yhteiskuntaluokkiin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen tai kahden kansankirkon ulkopuoliseen katsumukselliseen moninaisuuteen ei kiinnitetä huomiota enemmistön eikä vähemmistöjen sisällä.

Opetussuunnitelman perusteiden Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden tavoitteissa puhutaan suomalaisesta kulttuuri-identiteetistä suhteessa alkuperäiseen, pohjoismaiseen ja eurooppalaiseen kulttuuriin. Aihekokonaisuuden mukaan:

Oppilas oppii

- *tuntemaan ja arvostamaan omaa henkistä ja aineellista kulttuuriperintöään ja näkemään suomalaisen kulttuuri-identiteetin osana alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria*
- *ymmärtämään oman kulttuurinsa juuria ja monimuotoisuutta sekä näkemään oman sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä* (POPS 2004, 38–39.)

Mainintaa oman kulttuurin monimuotoisuudesta voisi tulkita niin, että kulttuuri ymmärrettäisiin sisäisesti moninaiseksi. Keskeisissä sisällöissä ei kuitenkaan korosteta muiden kulttuurien sisäistä moninaisuutta, vaan kulttuureja käsitellään erillisinä kategorioina, joiden ajatellaan olevan yhtä aikaa läsnä monikulttuurisuudessa.

Aihekokonaisuuden lausuma sisältää aiempien opetussuunnitelmien tavoin essentialistisen käsityksen kulttuurista⁹⁰. Vastaava näkemys tulee esiin myös historian oppiaineen yleiskuvauksessa, jonka mukaan ”[o]ppilasta ohjataan ymmärtämään, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta” (POPS 2004, 222). Kulttuurit ymmärretään erillisiksi olioiksi, jotka kyllä muuttuvat, mutta joiden ajatellaan edelleen kehittyvän omissa säiliöissään.

Myös aihekokonaisuuden puhe oman kulttuurin juurista perustuu oletukseen siitä, että olisi olemassa erillisiä kulttuureita, joilla olisi aikaan tai paikkaan kiinnittyvät juuret. Tällainen näkemys kulttuurista ja juurista jättää

⁹⁰ Kulttuurin lisäksi opetussuunnitelman perusteissa puhutaan myös *toimintakulttuurista* (POPS 2004, 19). Toimintakulttuurin ”kulttuuri” perustuu erilaiseen kulttuurikäsittykseen kuin kansallinen kulttuuri. Toimintakulttuurissa on kyse osin ulkoa säädellyistä ja osin *sen hetkisen yhteisön* tuottamista virallisista ja epävirallisista toimintaperiaatteista ja käytännöistä. Toimintakulttuuri on yhteisesti tuotettua ja muuttuvaa sekä käytännössä rakentuvaa, minkä vuoksi sitä voi muuttaa ja tuottaa toisin. Toimintakulttuuria voisikin kutsua diskursiivisesti rakentuvaksi käytännöksi (Youdell 2003; Alhanen 2011).

ottamatta huomioon sen, ettei suomalaisuutta tai muitakaan kansallisia kulttuureja ole aina ollut ihmisten mielissä samanlaisina kategorioina kuin nyt. Sekä kategoriat että niiden historia ovat jälkikäteen luotuja konstruktioita. (ks. Ruuska 2004, 77.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan usein oppilaan omasta kulttuurista, oppilaan omasta kulttuuri-identiteetistä tai pelkästään kulttuuri-identiteetistä. Toisin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa, näiden käsitteiden merkitystä ei vuoden 2004 asiakirjassa kuitenkaan määritellä. Esimerkiksi kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuudessa oman kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin voisi tulkita tarkoittavan yhtä lailla suomalaiskansallista kulttuuri-identiteettiä kuin yksittäisten oppilaiden tai perheiden välisiä erojakin. Toisaalta aihekokonaisuuden sisällöissä (POPS 2004, 38–39) mainitut kotiseutu, suomalaisuus, pohjoismaalaisuus, eurooppalaisuus sekä muut kulttuurit antavat ymmärtää, että kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan paikallista, alueellista, kansallista sekä tiettyyn maanosaan tai sen kulttuuripiiriin kiinnittyvää kulttuuri-identiteettiä. Kulttuuri-identiteetti määrittyy opetussuunnitelmatekstin kokonaisuuden perusteella yhteen tai kahteen kansalliseen kulttuuriin (eikä esimerkiksi yhteiskuntaluokkaan ja katsomukseen) kiinnittyväksi identiteetiksi, jonka ajatellaan muodostuvan lapsuuden ja nuoruuden aikana. Kulttuuri-identiteettiä ei ajatella kontekstuaaliseksi, eron tekemiseen ja kuulumiseen perustuvaksi identifioitumiseksi.

Opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa kansallisesta kulttuurista ja kansallisesta identiteetistä ei juurikaan puhuta. Kansallisesta kulttuurista puhutaan kuitenkin äidinkielen (s. 51), liikunnan (s. 248) ja kotitalouden (s. 252) tavoitteissa. Maantiedon oppiaineessa (s. 176, 177, 183) puhutaan puolestaan vieraista maista ja niiden kansoista sekä kulttuureista. Kansasta puhutaan myös maahanmuuttajien äidinkieleltä koskevassa liitteessä (s. 308).

Käsitystä kansallisista kulttuureista tuotetaan myös kahden tai useamman kulttuurin välisen erottelun ja vertailun kautta. Monien oppiaineiden, kuten kuvataiteen, elämäntutkimustiedon, musiikin ja käsityön tavoitteissa ja sisällöissä korostetaan ”oman ja vieraiden kulttuurien” tai ”suomalaisen ja muiden kulttuurien” välisten erojen tuntemista. Vähemmistöjä koskevissa tavoitteissa ja sisällöissä puhutaan ”oppilaan oman ja suomalaisen kulttuurin” välisten erojen ymmärtämisestä. Vertailu perustuu siten kansallisiin kategorioihin ja se keskittyy erojen tunnistamiseen. Sen kautta tuotetaan käsitystä yhtenäisestä suomalaisuudesta ja muista kansallisista kulttuureista. Seuraava aineistokatkelma kertoo oman ja vieraiden kulttuurien vertailusta maantiedon oppiaineessa:

[Oppilas] osaa tunnistaa oman kulttuurin ja vieraiden kulttuurien piirteitä (Maan-tieto, hyvän osaamisen kriteerit 6. luokan päättyessä, POPS 2004, 179).

Vähemmistöjä koskevassa suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tavoitteissa (s. 97, 98, 100, 102) korostetaan monikulttuurisuuden merkityksen ymmärtämistä ja arvostamista sekä suomalaisen yhteiskunnan, kulttuurin ja suomalaisten tapojen tuntemusta. Suomalaista kulttuuria ja sen arvoja ajatellaan valmiina pakettina, joka oppilaan tulee omaksua.

Edellä tarkastelemani opetussuunnitelmatekstin kohdat kertovat siitä, että oppilaan omalla kulttuurilla tai kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan käytännössä kansallista kulttuuria ja identiteettiä. Ajatus oppilaan omasta kulttuuri-identiteetistä tai kaksoisidentiteetistä ei kyseenalaista kansallisia jakolinjoja tai essentialistista käsitystä kulttuurista. Opetussuunnitelman tavoitteissa oleellisena pidetään erojen tietämistä ja tuntemista eikä sen ymmärtämistä, miten ja millaisen tiedonkäsityksen pohjalta erot ja kategoriat tuotetaan. Kulttuureja koskevaa ja opiskelun kohteena olevaa tietoa ei tarkastella kulttuuri-sesti, mikä tarkoittaisi luonnollisina ja itsestään selvinä pidettyjen luokittelujen ja niiden taustalla olevan epistemologian analysoimista. Toisenlainen käsitys kulttuurista edellyttäisi erottelujen ja kansallisia (sekä etnisiä) kulttuureja koskevien konstruktoiden problematisoimista. Tällöin kansallisiin erotteluihin perustuva tietoaaines tulisi analyysin eikä sisäistämisen kohteeksi.

Kaiken kaikkiaan vähemmistöjen huomioon ottamisen myötä oppilaan omaa kulttuuria ja kulttuuri-identiteettiä koskeva puhe on opetussuunnitelman perusteissa lisääntynyt samalla kun kansallista kulttuuria ja kansallista identiteettiä koskeva puhe on vähentynyt. Omalla kulttuurilla ja kulttuuri-identiteetillä viitataan kuitenkin edelleen kansallisiin tai etnisiin kategorioihin. Käsitteet ovat muuttuneet, mutta erot ovat pysyneet ennallaan.

Monikulttuurisuuden kolme merkitystä

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa monikulttuurisuuden käsitettä käytetään kolmessa merkityksessä: yhteiskunnan asiantilana, yhteiskunnallisena ideologiana sekä yksilön identiteetin tai kompetenssien kuvaajana. Useimmiten monikulttuurisuudella viitataan yhteiskuntaan ja yksilöön. Monikulttuurisuudesta puhutaan ensimmäisen kerran perusopetuksen arvopohjaa käsittelevässä kohdassa, jossa mainitaan ”monikulttuurisuuden hyväksyminen” (POPS 2004, 14). Tässä ei tarkenneta sitä, tarkoitetaanko monikulttuurisuudella yhteiskunnan demografisen rakenteen vai tätä rakennetta koskevan poliittisen tavoitteen hyväksymistä.

Yhteiskunnan demografiseen rakenteeseen, kuten monikulttuuriseen kieliyhteisöön tai monien kulttuuriryhmien läsnäoloon viitataan esimerkiksi

romanikielen keskeisissä sisällöissä, joissa yhtenä aihepiirinä on ”monikulttuurisuus Suomessa” (POPS 2004, 87). Suomi äidinkielenä (POPS 2004, 59), ruotsi äidinkielenä (POPS 2004, 70) ja saame äidinkielenä (POPS 2004, 83) oppiaineiden tavoitteissa tuodaan esille lähes samoin sanamuodoin tavoite siitä, että oppilas tuntee äidinkieltensä aseman muiden kielten joukossa ja monikulttuurisessa kieliyhteisössä. Yhteisö voi tarkoittaa joko vähemmistöyhteisöä tai yhteiskuntaa.

Yksilön identiteettiin monikulttuurisuuden käsitteellä viitataan vähemmistökielten tavoitteissa. Vähemmistöjen äidinkielen opetuksen yhteydessä puhutaan monikulttuurisesta, monikielisestä sekä vähemmistö- ja kaksoisidentiteetistä. Ajatuksena on tällaisen identiteetin säilyttäminen ja vahvistaminen koulutuksen avulla. S2/R2 -oppiaineissa puhutaan monikulttuurisen identiteetin vahvistamisesta ja toiminnallisesta kaksikielisyydestä (POPS 2004, 96, 99). Opetushallituksen asiantuntijan mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla tavoitteena on ”oman” ja ”suomalaisen” kulttuuri-identiteetin rakentaminen sekä toiminnallinen kaksikielisyys. Monikulttuurista identiteettiä koskeva tavoite kohdistuuikin vähemmistöihin. Kaikkia oppilaita koskevaksi tavoitteeksi monikulttuurisuuteen kasvaminen on mahdollista ymmärtää ainoastaan oppilaanohjauksen tavoitteissa, joissa puhutaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen kasvamisesta:

[Oppilas] oppii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen (POPS 2004, 258).

Tämän tavoitteen voi tulkita yhtäältä monikulttuurisen ja kansainvälisen identiteetin saavuttamiseksi sekä toisaalta monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyttä koskevien kompetenssien hankkimiseksi. Lauseen voi lukea myös niin, että monikulttuurisuuteen kasvamisella tarkoitetaan vähemmistöoppilaita, kun taas kansainvälisyyteen kasvamisella tarkoitetaankin enemmistöoppilaita. Tällaista lukutapaa tukee se, että monikulttuurisuudella viitataan yleensä toisiin kansallisiin kulttuureihin ja niitä edustaviin ihmisiin. Esimerkiksi romani äidinkielenä -oppiaineen sisällöissä sanamuodot ”suomalaisuus” ja ”monikulttuurisuus Suomessa” antavat ymmärtää, että monikulttuurisuus ymmärretään *suomalaisen yhteiskunnan*, muttei *suomalaisuuden* sisäiseksi asiaksi:

Aihepiirejä: minä ja muut, jatko-opintoja ja ammatteja, suomalaisuus, monikulttuurisuus Suomessa, kansainvälisyys, romanien historia ja asema, kulttuuritietoutta (POPS 2004, 87).

Tällaista lukutapaa tukee myös se, että Opetushallituksen asiantuntijoille tekemässäni haastattelussa monikulttuurisella oppilaanohjauksella tarkoitet-

tiin maahanmuuttajaoppilaiden ohjausta. Monikulttuurisuudesta ja kansainvälisyydestä puhuttiin yleensä toisistaan erillisinä ilmiöinä. Ne olivat Opetushallituksessa haastattelun tekemisen aikaan myös hallinnollisesti erillisiä. Tämän perusteella voi ajatella, että maahanmuuttajaoppilaita kasvatetaan monikulttuuriseen tai kaksoisidentiteettiin, kun taas suomalaisia oppilaita kasvatetaan kansainvälisyyteen. Tällöin monikulttuurisuuteen kasvaminen tarkoittaisi lähinnä Suomeen ja suomalaisuuteen integroitumista (ja monikulttuurinen identiteetti osoittaisi integraation onnistumista), kun taas kansainvälisyyteen kasvaminen tarkoittaisi ulospäin avautumista, maailmanlaajuisia ajattelutapaa ja kansainvälisten suhteiden luomista (ks. Lappalainen & Rajander 2005; Rajander 2010; Rajander & Lappalainen 2010).

Ainoastaan kerran, elämäkatsomustiedon keskeisissä sisällöissä vuosiluokille 6–9, monikulttuurisuudesta puhutaan ”eettisenä kysymyksenä” (POPS 2004, 219). Tämän lausuman suhteuttaminen muihin etiikkaa ja hyvää elämää koskeviin sisältö- ja tavoitelausemiin antaa ymmärtää, ettei kysymys ole yksilöllisestä suvaitsevasta asenteesta, vaan yhteiskunnallisesta kysymyksestä, jolla on eettinen ulottuvuus. On siis kyse monikulttuurisuudesta ideologisesta ja yhteiskuntapoliittisesta merkityksessä (ks. Wahlbeck 2003).

Kaikissa merkityksissään monikulttuurisuus viittaa kuitenkin jollain tavoin erilaisiksi nimettyihin, suomalaisesta valtakulttuurista erillisiin toisiin. Samalla monikulttuurisuuden vastinparina oleva suomalaisuus jää problematisoimatta. Monikulttuurisuutta eivät ole yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen tai katsomukseen liittyvät erot ”meidän” tai toisten joukossa⁹¹.

Nimeämisen politiikkaa: tunnustaminen, hallinta ja ulkopuolelle jättäminen

Opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 tunnustavat ja ottavat periaatteessa huomioon kieli-, kulttuuri- ja katsomusvähemmistöjen olemassaolon:

Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolisuus myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. (Perusopetuksen arvopohja, POPS 2004, 14.)

⁹¹ Monikulttuurisuuden ymmärtäminen moniin eroihin kiinnittyvänä voisi laajentaa sen merkitystä ja problematisoida käsityksen yhdenmukaisesta suomalaisuudesta. Koska lähtökohtana on kuitenkin käsitys kontekstittomista ja ruumiillisista eroista, ihmisten toimintaa saatettaisiin edelleen selittää kategorioiden avulla sen sijaan, että kategoriat itsessään tulisivat selittämisen kohteiksi.

Vähemmistöt sekä vähemmistökielten ja -uskontojen tavoitteet on kirjattu valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin tarkemmin vasta 2000-luvulla. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa vähemmistöjä käsitellään omana lukunaan, ja äidinkielten alta löytyy 11 erilaista oppimäärää. Vuonna 2006 julkaistiin *Perusopetuksen muiden (sic!) uskontojen opetussuunnitelmien perusteet*. Vähemmistöt otetaan 2000-luvun opetussuunnitelmissa huomioon huomattavasti laajemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, jossa vähemmistöt mainitaan vain lyhyesti ja jossa on asetettu tavoitteet ainoastaan oman äidinkielen ja suomi/ruotsi toisena kielenä -oppiaineen opetukselle. Yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta muutoksesta kertoo myös se, että vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vähemmistöjä ei mainittu kuin ohimennen. Saamelaisten asema tunnustettiin ja oikeus saamenkieliseen opetukseen myönnettiin 1980-luvulla (Aikio-Puoskari 2007). Vähemmistöjä koskevien tavoitteiden kirjaamista opetussuunnitelmiin voi tulkita ainakin virallisen puheen osalta siirtymisenä avoimesta assimilaatiopolitiikasta kohti integraatiota ja vähemmistöjen tunnistamista (ks. myös Saukkonen 2012).

Haastatteleman Opetushallituksen asiantuntija korosti sitä, että maahanmuuttajien ja kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opetukseen liittyvät asiat on otettu aiempaa paremmin huomioon sekä yleisessä osassa, näille ryhmille suunnatuissa tavoitteissa, äidinkielen oppimäärissä, uskonnonopetuksessa, työtavoissa, oppimistyyleissä, oppilaan ohjauksen järjestämisessä, ”erityistoimenpiteissä” sekä oppilaan arvioinnissa. Näiden hän totesi olevan

...hyvin selkeitä esimerkkejä, että miten monikulttuuristuminen vaikuttaa opetussuunnitelma-asiakirjan rakenteeseen, koska tavoitteena tietysti on ollu luoda tilaa sille opiskelijan, tai oppilaan omalle, kielelle ja omalle uskonnolle ja omalle kulttuurille sinne sanoisko koulun arkeen ja rakenteisiin.

Opetushallituksen asiantuntijan mukaan maahanmuuttajan käsite pyrittiin määrittelemään vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa mahdollisimman laajasti, jotta se kattaisi sekä Suomeen muuttaneet että Suomessa syntyneet lapset ja nuoret. Opetussuunnitelmatekstissä maahanmuuttajuus on ylisukupolvista. Samalla kuitenkin korostetaan, että maahanmuuttajien moninaisuus tulee ottaa huomioon:

Maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan näissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika huomi-

oon ottaen. (Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus – maahanmuuttajat, POPS 2004, 36.)

Tavoitteena on ottaa maahanmuuttajien ja heidän lastensa erityiset tarpeet huomioon niin, ettei siitä, onko henkilö itse muuttanut, tulisi kynnyskysymystä tuen saamiselle. Opetushallituksen asiantuntijan mukaan maahanmuuttajan käsitettä käytetään siksi, että opetussuunnitelman perusteiden pohjana oleva lainsäädäntö käyttää kyseistä käsitettä. Oleellista ei opetushallinnon näkökulmasta ollut se, ”onko joku itse tullut maahan, onko syntynyt täällä, koska meille on aina olennaisempaa se, että (...) minkälaiset tarpeet tällaisella maahanmuuttajalla on”.

Laajalla määrittelyllä on monenlaisia seurauksia. Nimeäminen tarkoittaa kategorisoiduksi joutumista tai suostumista. Se mahdollistaa vähemmistöoppilaan tunnistamisen ja opiskelun tukemisen. Erojen inkluusio on kuitenkin mahdollista vain niin kauan, kuin erot, joita inklusoidaan, ovat olemassa. Mikäli erilaisuuden ja normaalin välinen ero purkautuisi, menettäisi myös erojen inkluusio merkityksensä⁹². Erojen inkluusio vaatii erilaisena pitämistä. Inkluusio saattaakin essentialisoida erot sen sijaan, että se mahdollistaisi joustavat, tilannekohtaiset määrittelyt ja identifikaatiot. Tällöin saatetaan päätyä ylisukupolviseen maahanmuuttajuuden tuottamiseen, jonka seurauksena maahanmuuttajataustaiseksi nimetyn mahdollisuus suomalaiseksi tulemiseen kielletään. Nimeäminen on sekä mukaan ottavaa ja mahdollistavaa että erottavaa ja toiseuttavaa (Popkewitz 1998, Davies 2006). Koska nimeäminen on subjektiksi tuleminen ehto (Butler 1993, 10; Davies 2006), nimeäminen sulkee kokonaan ulkopuolelle ne, jotka eivät tule lainkaan nimetyiksi. Nimeäminen voi siirtää mukaan ottamisen ja ulkopuolelle jättämisen välistä rajaa, muttei koskaan poistaa sitä. Rajan toiselle puolen jää aina nimeämätön tai epänormaali, eli ne, jotka eivät kuulu nimettyjen tai normaalien joukkoon (Popkewitz 1998, 2008; Foucault 2000).

Enemmistön tai valtion puolelta nimetyksi, tunnustetuksi ja mukaan otetuksi tuleminen on myös yhteiskunnallisen hallinnan piiriin joutumista ja suostumista (hallinnasta ks. Foucault 1991). Integraatiopolitiikassa erilaisuutta ei enää suljeta ulkopuolelle eikä sitä vaadita muuttumaan täysin samanlaisiksi lausujaan nähden (esim. Kivisto & Faist 2010). Integraation tavoitteena on kuitenkin hyvän kansalaisen ideaalin istuttaminen integroitaviin (Lippert & Pyykkönen 2012b; Rajas 2012; Riikonen & Dervin 2012). Integraatio on siten lähtökohtaisesti yhteiskuntaan normalistavaa.

⁹² Hieman samanlaisin perustein on huomautettu, että yhteiskuntaluokkien tasa-arvo on jo lähtökohtaisesti käsitteellinen paradoksi, sillä tasa-arvon toteutuessa yhteiskuntaluokan käsite menettäisi merkityksensä (ks. Acker 2006 teoksessa Julkunen 2010, 67).

Enemmistön ja vähemmistöjen välinen epäsymmetria

Kulttuuri-identiteetistä sekä identiteetistä⁹³ puhutaan opetussuunnitelman perusteissa (2004) erilaisin käsittein enemmistöä tai kaikkia oppilaita koskevissa sekä vähemmistöjä koskevissa kohdissa. Käsite enemmistöstä muodostuu vähemmistöjen kautta: enemmistölle ei ole laadittu omia ryhmäkohtaisia tavoitteita, mutta vähemmistöä koskevien tavoitteiden kautta syntyy käsitys enemmistöstä. Enemmistöä koskevat tavoitteet ovat siten ne, jotka esitetään kaikkia oppilaita koskevinä. Tämän lisäksi vähemmistöille on esitetty erillisiä lisä- tai täydentäviä tavoitteita. Räsänen (2005) mukaan vähemmistöjä koskevat tavoitteet on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kirjoitettu ikään kuin enemmistöön ja vähemmistöihin kuuluvia oppilaita opetettaisiin toisistaan erillään.

Kaikille oppilaille suunnatuissa ja siten enemmistöä koskevissa tavoitteissa (POPS 2004) puhutaan yleisesti kulttuuri-identiteetistä ja identiteetistä sekä näiden rakentamisesta ja vahvistamisesta muun muassa seuraavin käsittein:

- kulttuuri-identiteetti (kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuus, s. 38–39)
- alueellinen identiteetti (maantieto, s. 183)
- identiteetti; identiteetti ja itsetunto (suomi äidinkielenä, s. 46),
- identiteetti ja maailmankatsomus (kaikkien uskontojen opetuksen yleinen tavoite, s. 204)
- identiteetin rakentaminen; oppilaan oman identiteetin vahvistaminen (historia, s. 222, 224),
- musiikillinen identiteetti (musiikki, s. 232)

Vähemmistöjä koskevissa (POPS 2004) lisätavoitteissa (olen sijoittanut myös elämäntietämystiedon ja ortodoksisen uskonnon tässä vähemmistöjen yhteyteen) puhutaan sen sijaan monikulttuurisesta, kaksoisidentiteetistä ja kaksikielisestä identiteetistä seuraavin käsittein:

- kaksikielinen identiteetti; kaksikielisyys (saame äidinkielenä, s. 71; romani äidinkielenä, s. 87; suomi saamenkielisille, s. 103; äidinkielenomainen ruotsi/suomi, s. 125, 134; suomi viittomakielisille, s. 115; suomi/ruotsi toisena kielenä, s. 96, 99)
- vähemmistöidentiteetti; kaksoisidentiteetti (romanit, s. 35, 84, 88)

⁹³ Kulttuuri-identiteetillä tarkoitan sitä identiteettiä, johon oppilaita pyritään kasvattamaan. Kompetenssilla viitataan niihin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin (sekä toimintaan) joita enemmistöön ja toisaalta vähemmistöön kuuluvilta oppilaita odotetaan. En käytä näitä käsitteitä teoreettisina työkaluina, vaan ne ovat aineistolähtöisiä käsitteitä, joiden kautta tarkastelen opetussuunnitelmapuhetta.

- ortodoksinen identiteetti (ortodoksinen uskonto, s. 200)
- identiteetti ja elämäkatsomus; itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti (elämäkatsomustieto, s. 216, 217)

Näiden käsitteiden tarkastelu asiayhteydessään paljastaa, että se, mitä pidetään keskeisenä kulttuuri-identiteetin kannalta, vaihtelee hyvin paljon riippuen siitä, koskevatko tavoitteet enemmistöä vai vähemmistöä. Opetussuunnitelman perusteista heijastuukin enemmistön ja vähemmistöjen välinen epäsymmetria.

Myöskään sitä, millaista identiteettiä monikulttuurisella identiteetillä tai kaksoisidentiteetillä epistemologisesti tarkoitetaan ja mitä siitä seuraa, ei tekstissä avata. Oppilaan ajatellaan rakentavan ikään kuin kaksi toisistaan erillistä ja suhteellisen pysyvää kielellistä tai etnistä identiteettiä, joiden kautta hänen katsotaan kiinnittyvän sekä valtakulttuuriin että oman vähemmistönsä kulttuuriin. Kahden identiteetin tavoite voi kuitenkin käytännössä rajata niitä positioita, joita vähemmistöön kuuluvalla lapsella tai nuorella on tarjolla. Mikäli etnisten, kansallisten ja kielellisten kategorioiden ajatellaan käsitteellisesti sulkevan toisensa pois (ks. Gillespie ym. 2012), jäsenyys yhdessä ryhmässä estääkin kuulumisen toiseen ryhmään. Tällöin monikulttuuriseksi tai kaksikulttuuriseksi nimeämisestä tulee myös ei-suomalaiseksi nimeämisen keino⁹⁴.

Myös ”omaa” ja ”muuta kulttuureja” koskevat tiedot, taidot ja asenteet, eräänlainen kulttuurinen kompetenssi, saa erilaisia merkityksiä enemmistön ja vähemmistöjen kohdalla⁹⁵. Kaikkia oppilaita koskevissa kohdissa korostetaan esimerkiksi suvaitsevaisuutta, kulttuurien välistä ymmärtämystä ja monikulttuurisuuden hyväksymistä (POPS 2004, 14), monikulttuurisessa yhteisössä tarvittavien valmiuksien antamista (s. 38–39), muiden kulttuurien ymmärtämistä ja arvostamista sekä kulttuurien välistä toimintakykyä (s. 138). Suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita koskevissa äidinkielen tavoitteissa ja sisällöissä riittäväksi katsotaan muista kulttuureista tietäminen sekä tieto äidinkielen asemasta monikulttuurisessa kieliyhteisössä. Sen sijaan vähemmistöjä (ruotsi, saame, romani, viittomakieli, maahanmuuttajien oma äidinkieli, suomi tai ruotsi toisena kielenä) koskevissa tavoitteissa ja sisällöissä korostetaan tiedon lisäksi ymmärrystä äidinkielen tehtävästä, merkityksestä ja muutoksesta monikulttuurisessa kieliyhteisössä sekä oman ja suomalaisen kulttuurin tuntemista, ymmärtämistä ja arvostamista.

⁹⁴ Maahanmuuttajataustaisten nuorten ulkopuolisuuden kokemuksista suhteessa suomalaisuuteen ks. esim. Harinen (2001a); Souto (2011).

⁹⁵ Katso Larsenin (2009) valaiseva esimerkki interkulttuurisen kommunikaation ja kompetenssin erilaisista merkityksistä enemmistön, eli ”sivistäjän”, ja vähemmistön eli ”sivistettävän” kohdalla aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa.

Myös muissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota suomalaista valtakulttuuria sekä etnisiä tai uskonnollisia vähemmistöjä edustavia oppilaita koskevien tavoitteiden epäsuhtaan opetussuunnitelmissa (Räsänen 2005; Tani 2005; Sakaranaho 2008; Holm & Londen 2010). Valtakulttuuriin kuuluvilta oppilailta edellytetään lähinnä monikulttuurisuuden suvaitsemista ja hyväksymistä. Vähemmistöihin kuuluvilta oppilailta edellytetään oman ja suomalaisen kulttuurin tuntemista, monikulttuurisuuden merkityksen tuntemista ja arvostamista, monikulttuurista identiteettiä ja kaksikielisyyttä. Enemmistön ei kuitenkaan tarvitse tuntea tai ymmärtää vähemmistökulttuureja, vaan heidän tulee lähinnä olla niistä tietoisia ja suvaita niitä.

Suvaitsemisessa on kysymys epäsymmetrisestä valtasuhteesta. Suvaitseminen tarvitsee suvaitsematonta oman suvaitsevaisuutensa osoittamiseen (Suurpää 2005). Toista tarvitaan suvaitsevan, usein läntisen subjektin, ylivertaisuuden osoittamiseen (Andreotti 2011a, 135–147). Subjektin vallankäyttö liittyy sekä suvaitsemattoman toisen representaation tuottamiseen että toisen hallintaan, joka oikeutetaan tämän representaation kautta. Samalla subjekti pidättää itsellään oletettuun paremmuuteensa perustuvan oikeuden olla halutessaan suvaitsematta. Ajatus suvaitsevasta ja ylivertaisesta suomalaisesta subjektista sekä suvaitsemattomasta toisesta tulee tuotetuksi myös Opetushallituksen asiantuntijoiden puheessa:

... Sitten semmonen pieni yksityiskohta lukion puolelta oli se mitä mä oisin halunnut tänne lukion opetussuunnitelman perusteisiin tähän kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -kohtaan on se että kylhän pitää myös oppia asettamaan rajat semmoselle kulttuuriselle erityisyydelle mitä ei tarvitse hyväksyä. Ja tää asia ei mennyt sinne läpi että tää on tälleen [epäselvää] muotoiltu. Että on tärkeää Suomes ymmärtää, että vaikka tänne mahtuu monta kulttuuria niin tääl on kuitenkin yksi laki, sama lainsäädäntö ja samat ihmisoikeusnormit koskevat kaikista kulttuureista tulevia.

Tässä ei-hyväksyttävissä oleva erilaisuus liittyy nimenomaan ei-suomalaisiin toisiin. Toisten ei katsota olevan kykeneviä eettisyyteen ja täyteen ihmisyyteen (Spivak 1999; Santos 2007; Todd 2009). Niinpä vastuun eettisyydestä ja rajojen asettamisesta sekä yhteiskunnan tai maailman järjestykseen laittamisesta ja tämän järjestyksen pitämisestä yllä ajatellaan luonnollisesti kuuluvan läntiselle subjektille (ks. Andreotti 2011a).

Epäsymmetrisiä tavoitteita esiintyy myös muissa asiakirjoissa. Sakaranahon (2008) mukaan esimerkiksi *Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteissa* (2006) esitetyt islamin uskon opetuksen tavoitteet on nähty selvästi vaativampina kuin mitä muille uskonnoille on esitetty. Siinä missä muiden uskontojen edustajilta vaaditaan muihin uskontoihin ja

katsomuksiin tutustumista, islamin kohdalla puhutaan muiden uskontojen hyväksymisestä ja kunnioittamisesta. Erilaisten tavoitteiden voikin nähdä viestivän siitä, että islamia pidetään lähtökohtaisesti suvaitsemattomampana kuin muita uskontoja, jonka vuoksi asiaa on opetussuunnitelmassa erityisesti korostettu. (Sakaranaho 2008.) Tavoitteet asettavat islamin ja muiden vähemmistöuskontojen edustajat eriarvoiseen asemaan suhteessa enemmistöuskontoon.

Myös Opetushallituksen asiantuntijat pitivät maahanmuuttajaoppilaille asetettuja tavoitteita vaativampina kuin suomalaisille oppilaille asetettuja. Maahanmuuttajaoppilaan haasteiden katsottiin liittyvän sekä kielitaitoon että suomalaisen kulttuurin tuntemista koskeviin tavoitteisiin:

Kyllähän maahanmuuttajaopiskelija joutuu isomman oppimishaasteen eteen. Ensinäkin hän tarvitsee sen opetuskielen taidon, mikä ei oo välttämättä yhtään itses-täänselvyys. Ja sitten hän tarvii taidon, hänen pitää opiskella tuntemaan suoma-laista kulttuuria, se on hänen kohdallaan aika semmonen "must". Ja valtaväestön edustajaan ei kohdistu välttämättä samanlaista painetta.

Valtakulttuuriin kiinnittyvää identiteettiä ei siis voi Opetushallituksen asian-tuntijoiden mukaan jättää huomiotta. Pelkästään omaan kulttuuriin kiinnitty-minen ei ole maahanmuuttajaoppilaille mahdollista:

...missään tapauksessa ei saa syntyä semmosta ajattelutapaa että tämmönen monikulttuurinen identiteetti⁹⁶ tai suomalainen identiteetti on vaihtoehtoja.

Tämän perusteella syntyy käsitys, että vaikka maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurien huomioon ottamista koko koulun toimintakulttuurissa pidetään tärkeänä, perusteluna on pikemminkin maahanmuuttajaoppilaan itsetunnon vahvistaminen ja integraation onnistuminen kuin se, että muut kulttuurit olisivat arvostettavia. Suomalaisen kulttuurin tuntemista ja suomalaista iden-titeettiä pidetään sen sijaan itsessään arvokkaina asioina. Maahanmuuttajien oman kulttuurin tunteminen on hyväksyttyä ja toivottua, mutta suomalaisuu-teen nähdessä toissijaista ja välineellistä (Lappalainen & Rajander 2005, 181). Esimerkiksi maahanmuuttajien äidinkieli ei ole pakollinen oppiaine, vaan se on täydentävää ja vapaaehtoista opetusta, jonka tavoitteet kuvataan erillisessä liitteessä (POPS 2004, 305). Oman äidinkielen opinnoista ei myöskään anne-

⁹⁶ Monikulttuurisuudella ei tässä haastattelun kohdassa viitata kaksoisidentiteettiin vaan pel-kästään toiseen kulttuuriin kiinnittyvään identiteettiin. Tällöin monikulttuurisesta identiteet-tistä tulee itse asiassa "yksikulttuurista". Tämä merkitys eroaa opetussuunnitelman tekstistä ja Opetushallituksen asiantuntijoiden haastattelussa muutoin käytetystä monikulttuurisuuden merkityksestä. Samalla se paljastaa sen, kuinka monikulttuurisuuden käsitteellä merkitään erilaisuutta (ja erilaisiksi nimettyjä henkilöitä) suhteessa oletettuun normaaliin, jolloin sillä ei enää nimitä määrittelemätöntä moninaisuutta vaan poikkeavuutta.

ta arvosanaa, mikä tekee niistä suomen kielen opintoihin nähden vähempiarvoista. Vaikuttaakin siltä, että suomen kielen osaamista korostetaan siksi, että sen ajatellaan ehkäisevän syrjäytymistä (Lappalainen & Rajander 2005, 181).

Tiedustelin haastattelemiltani Opetushallituksen asiantuntijoilta sitä, riittääkö valtakulttuuria edustavia oppilaita koskeva suvaitsevaisuuden tavoite myös maahanmuuttajien tavoitteeksi, vai odotetaanko heiltä enemmän. Asiantuntijoiden mukaan suvaitsevaisuuden tavoite kuuluu kaikille, mutta maahanmuuttajaoppilaiden haasteet ovat suuremmat varsinkin, jos hän tulee ”kaukaisesta”, siis oletettuun suomalaisuuteen nähden etäisestä kulttuurista:

Kyllä mä ainakin itse kun mä luen tätä arvopohjaa (...) kun me puhutaan suvaitsevaisuudesta ja kulttuurienvälisestä ymmärtämisestä niin kylhän se kuuluu tietenkin kummallekin ryhmälle. Mutta maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on kyllä kovemmat paineet. Siihen liittyy nää muut asiat ensin ja sitten muutenkin kun, riippuen, ja erityisesti silloin, että jos tullaan hyvin kaukaisista kulttuureista, niin siinä on varmasti tekemistä.

Eroja on myös siinä, millaiset kulttuurit mielletään resurssiksi ja millaiset taas lähinnä haasteeksi. Lappalaisen ja Rajanderin (2005, 188; ks. myös Lappalainen 2003) mukaan esimerkiksi somalialainen kulttuuri näyttäytyy varsin harvoissa yhteyksissä lapsille ”sellaisessa valossa, että se olisi aidosti mahdollista ymmärtää resurssina”. Myös Opetushallituksen asiantuntija näki kaukaiset kulttuurit ja niiden ”erilaiset” sosiaaliset normit, hierarkiat ja roolimallit haasteena maahanmuuttajalapsen suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisen kannalta:

V1: Kyllä maahanmuuttaja saattaa joutua tosi kovalle jos hän tulee hyvin kaukaisesta kulttuurista jossa vaikkapa sosiaaliset normit ja hierarkiat ja roolimallit on ihan erilaisia.

(...) Sit saattaa olla myös että maahanmuuttajalapsella tai -nuorella on kokemusta siellä lähtömaansa koulusta ja opetuksesta että myös opetuskulttuuri on erilainen. Että meille on esimerkiks tullu tällaisia tietoja että usein opetuskulttuurit on paljon, esimerkiks opettajat on paljon autoritaarisempia tai opetus on, perustuu enemmän muistamiseen, harjoittamiseen.

V2: Ei olla totuttu itsenäiseen työskentelyyn.

V1: Ei olla totuttu itsenäiseen työskentelyyn. Kouluhyhteisön jäsenet ovat Suomesa suhteellisen tasa-arvoisia, miehet, naiset, vanhat, nuoret. Ja nää tämmöset, jos on kovin erilainen se oma taustakulttuuri niin se voi olla alkuun aika, miten sanois, sitä ollaan aika kysymysmerkinä että mikä on oikein ja mikä ei ole oikein.. mikä on kohteliasta, mikä on epäkohteliasta, ja sitten rajaa etsitään.

Tässä hierarkia rakentuu useiden toisiinsa kiinnittyvien vastakohtien kautta. Suomalaista yhteiskuntaa ja koulua pidetään tasa-arvoisina. Suomalaista

koulua pidetään myös itsenäiseen ajatteluun ja työskentelyyn kannustavana sekä vuorovaikutteisena. Maahanmuuttajaoppilaan lähtömaan kouluun puolestaan liitetään autoritaarinen opetuskulttuuri, itsenäisen työskentelyn puuttuminen, hierarkkisuus ja monenlainen epätasa-arvo. Suomalainen kulttuuri tuotetaan siten maahanmuuttajaoppilaan kulttuuriin nähden yliveriseksi.

Suomalaisesta kulttuurista poikkeavien kulttuurien ajatellaan myös olevan potentiaalinen este oppilaiden koulutuksellista ja ammatillista tulevaisuutta ajatellen:

Ja sitte täytyy muistaa se että tosiaankin.. että.. kyllä hyvässä oppilaanohjauksessa ensisijainen tavoitehan on tietysti luoda sille oppilaalle ja opiskelijalle henkilökohtainen oppimissuunnitelma ja nähdä opiskelija ja oppilas persoonallisuutena, ja ne hänen lahjakkuutensa ja kiinnostuksensa kohteet. Mutta kyllähän kulttuuritausta saattaa sitten vaikuttaa rajaavasti, esimerkiksi nyt sillä tavalla että sukupuoliroolihan ovat joissakin kulttuureissa hyvinkin kahlitsevia. Ja tiedämme hyvin että tyttöjä varten on omat tulevaisuudet ja poikia varten omat tulevaisuudet. Ja sitten taitava opinto-ohjaaja tässä luovii ja yrittää vahvistaa sitä tyttöä tai poikaa sitten etsimään vähän niinku vapaammin vaihtoehtoja kuin mitä perinteisessä kulttuurissa kuitenkaan riskeeraamatta sitä että hän, joutuis sitte konfliktiin oman kotiväkensä kanssa.

Suomalainen yhteiskunta ymmärretään tässä tasa-arvoiseksi yhteiskunnaksi, jossa valintojen ajatellaan olevan itsenäisiä, vapaita ja sukupuolesta riippumattomia. Maahanmuuttajaoppilaan valinnan mahdollisuuksia pidetään puolestaan rajattuina ja sukupuoleen sidottuina. Vapaata valinnan mahdollisuutta pidetään tasa-arvon osoituksena. Valintojen ajatellaan olevan autonomisten subjektien tekemiä. Maahanmuuttajaoppilaan ongelmana pidetään sitä, ettei hänen ajatella voivan valita. Häntä ei siten pidetä itsenäisenä subjektina eikä tasa-arvoisena valitsijana. Huomiota ei kiinnitetä siihen, että subjekti nähdään tasa-arvoiseksi vain silloin, kun hän on tehnyt ”oikeita” valintoja, jotka todistavat hänen itsenäisyytensä ja vapautensa. Suomalaisen subjektin subjektiiviteetti on siten myös diskursiivisesti rakentunutta ja rajautunutta.

Maahanmuuttajien läsnäoloa ja monikulttuurista kouluyhteisöä pidettiin tarpeellisena myös siksi, että enemmistöoppilaat saisivat taitoja monikulttuurisissa työyhteisöissä toimimiseen. Tällaista kokemusta pidettiin tulevaisuuden resurssina:

...jos ajatellaan sitä että tulevaisuuden työyhteisöt ovat todennäköisesti aika monikulttuurisia, niin kyllähän hyvä opetus opettaa tätä monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyä myös valtakulttuuriin edustajille, eli suomalaisille, Suomessa suomenkielisille. Ja kyllä täällä on täällä perusteissa esiin kirjoitettu, mutta aika paljon se on kuitenkin siitä kiinni mikä se tosiasiallinen tilanne koulussa on. Ja

tässähän tullaan tähän, että minkä verran kansainvälistä vaihtoa tai muita vuoro-vaikutustilanteita sen oppimis...uran aikana ylipäättensä tulee.

Maahanmuuttajaoppilaiden omaa kulttuuria pidettiin hänelle taakkana ja monikulttuurisen identiteetin ”hankkimista” haastavana. Suomalaista valtakulttuuria edustaville oppilaille maahanmuuttajiksi nimettyjen läsnäoloa pidettiin kuitenkin mahdollisuutena kurottautua kohti kansainvälisyyttä. Kansainvälisyys oli yliverstaista suhteessa paikalliseen suomalaisuuteen, johon maahanmuuttajaoppilaita pyrittiin kasvattamaan (ks. myös Lappalainen & Rajander 2005). Enemmistö ja vähemmistö sekä heille asetetut tavoitteet olivat siten tältäkin osin eriarvoisia.

Monikulttuurisuus ja kulttuuri Helsingin kaupungin ja tutkimuskoulujen opetussuunnitelmissa

Helsingin kaupungin opetussuunnitelmassa (2005a) monikulttuurisuutta käytetään virallisessa tekstissä ainoastaan kerran viittaamaan kaupungin ja koulujen monikulttuuriseen oppimisympäristöön eli oppilaiden moninaisiin taustoihin.

Helsinki tarjoaa kaksikielisen, monikulttuurisen ja kansainvälisen oppimisympäristön, jossa oppilas saa valmiuksia kulttuurien välisten vuoro-vaikutustaitojen ja yhteistyön kehittämiseen sekä mahdollisuuksia kansainvälisten kontaktien luomiseen. (Helsingin kaupungin opetussuunnitelma 2005a, 26)

Tässä kaksikielisyys, monikulttuurisuus ja kansainvälisyys määrittyvät toisistaan erillisiksi ilmiöiksi. Tutkimuskoulujeni ”Vaahteran” ja ”Lehmuksen” opetussuunnitelmissa monikulttuurisuudella viitataan Helsinkiin monikulttuurisena ympäristönä (ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteet), koulun monikulttuuriseen oppimis- ja toimintaympäristöön sekä erilaisista kulttuuritaustoista tuleviin oppilaisiin. Oppilaiden monikulttuurisuutta ja taustojen moninaisuutta pidetään sekä haasteena että opetusta rikastavana tekijänä.

Tarkastelemassani Helsingin kaupungin opetusviraston monikulttuurisen opetuksen suunnitelmassa (2005) monikulttuurisuudella tarkoitetaan *toimintamallia*. Valtakunnallisissa perusteissa (POPS 2004) tai Helsingin kaupungin opetussuunnitelmassa (2005) tällaista merkitystä ei esiinny lainkaan. Monikulttuurisen opetuksen suunnitelmassa lausutaan seuraavaa:

Helsingin kaupungin opetusviraston perusopetuslinjan monikulttuurisella opetuksella tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden valmistavaa opetusta, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomi toisena kielenä -opetusta, maahanmuuttajien äidinkielen opetusta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuk-

seen liittyvää konsultointia ja kehittämistä. (Helsingin kaupungin opetusviraston suomenkielisen perusopetuksen monikulttuurisen opetuksen suunnitelma 2005⁹⁷).

Monikulttuurisuus ja monikulttuurinen opetus kytketään siten selkeästi maahanmuuttajien opetukseen. Monikulttuurinen opetus on hallinnollinen käsite, jolla tuodaan yhteen maahanmuuttajiksi tai maahanmuuttajataustaisiksi nimettyjä oppilaita koskevat opetusjärjestelyt. Helsingin kaupungin opetusviraston käsitys monikulttuurisuuskasvatuksesta on siten erilainen kuin niissä tutkimuksissa, joissa monikulttuurisuuskasvatuksen ajatellaan koskevan kaikkia oppilaita taustoista riippumatta ja sisältävän myös sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan ja katsomukseen liittyvät kysymykset (Banks 2002; Räsänen 2005; Holm & Londen 2010). Helsingin kaupungin toimintamallissa monikulttuurisesta opetuksesta tulee lähinnä maahanmuuttajille suunnattua erityisopetusta, jolloin rasismiin, yhdenvertaisuuteen, tiedon rakentumiseen ja oppisisältöihin liittyviin kysymyksiin ei kiinnitetä huomiota⁹⁸. Monikulttuurinen opetus näyttäytyy epäpoliittisena ja kontekstittomana pedagogisena ja hallinnollisena menetelmänä.

Identiteetin ja maailman rakentuminen

Helsingin koulujen opetussuunnitelmatyön pohjaksi laaditussa julkaisemattomassa opetussuunnitelmassa (HKOPS 2005b) annetaan esimerkki Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden käsittelystä. Toisin kuin valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) itseä ja toisia tarkastellaan sekä samanlaisuuden että erilaisuuden kautta. Käsittely etenee omasta kotiseudusta Suomeen ja lähialueille, Pohjois-Eurooppaan ja viimein maailmaan. Taustalla on käsitys siitä, että identiteettiä rakennetaan ja maailmaa jäsennetään itsestä ja lähiympäristöstä aloittaen, mitä on globaalin liikkuvuuden ja yhteyksien näkökulmasta myös problematisoitu (ks. Räsänen 2005).

Edellä kuvattu lähestymistapa ottaa identiteetin ja alueen välisen yhteyden annettuna (ks. Hall 2003b). Se ottaa annettuna myös hierarkkisen tilakäsityksen (esim. Marston, Jones & Woodward 2005), jossa maailman ajatellaan jakautuvan maanosiin, valtioihin, alueisiin ja lähiympäristöihin. Esimerkiksi maantiedon kouluopetus ja kansainvälisyyskasvatuksen mallit ovat yleensä edenneet lähiympäristöstä kohti maailmaa (Tani 2004, 2005; Räsänen 2005, 94). Ne perustuvat siten hierarkkiseen tilakäsitykseen. Tällaisen lähestymis-

⁹⁷ Helsingin kaupungin opetusviraston (2011) maahanmuuttajien opetusta koskevalla internet-sivulla mainitaan neljä osa-aluetta, jotka ovat valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus, maahanmuuttajien äidinkielen opetus sekä uskonnon opetus.

⁹⁸ Ks. Banksin (2002, 1–34) kritiikki monikulttuurisuuskasvatuksesta erityisopetuksena.

tavan myötä maanosia, valtioita tai valtion sisäisiä alueita koskevat konstruktiot luonnollistuvat. Läheltä kauas etenevä käsittelytapa ohjaa myös implisiitaisesti jäsentämään maailmaa nimenomaan omasta viitekehyksestä lähtien, ilman että tästä jäsennyksestä tai sen seurauksista ollaan välttämättä tietoisia. Oma viitekehys ulotetaan vähitellen koskemaan koko maailmaa, jolloin toiset tulevat ymmärretyiksi minun ehdoillani ja minun epistemologiani kautta eivätkä omilla ehdoillaan ja omista epistemologioistaan lähtien. Heistä tulee tiedon ja tietämisen kohteita eli objekteja, eikä tietäjiä eli subjekteja. Samalla muiden viitekehysten käsitteellistykset ”meistä” saatetaan sivuuttaa, vaikka ne voisivat avata näkökulmia oman tiedon rajallisuuteen ja representaatioiden politiikkaan.

”Kulttuuria oppimassa”

Tutkimuskoulujeni Vaahteran ja Lehmuksen vieraiden kielten ja elämäntutkimuksen oppisisällöissä kulttuuria käsitellään erojen ja yhtäläisyyksien vertailun kautta. Kulttuurilla tarkoitetaan valtioittain, maanosittain tai kulttuuripiireittäin määritettyjä elämäntapoja ja kulttuurin tuotteita. Kulttuureja koskevana tietona pidetään valtioiden juhlapäiviä, tapoja ja perinteitä. Vieraiden kielten opetuksessa oleellisena pidetään kohdemaan maantietoon, nähtävyyksiin, tapakulttuuriin, juhliin ja kansallisiin symboleihin tutustumista sekä juhlapäiviin liittyvän sanaston tuntemista. Lisäksi kohdemaan elämäntapaan tutustutaan kodin, koulun ja harrastusten kautta.

Kulttuurin tuotteisiin keskittyvän lähestymistavan voi ainakin osittain jäljittää valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden vieraiden kielten tavoitteisiin, joissa puhutaan esimerkiksi paikkojen, nähtävyyksien ja tapojen tuntemisesta kielitaidon mittarina (POPS 2004, 132–140). Kielitaito rakentuu siten kielen käyttötaidon ja kulttuurituntemuksen, käytännössä kansallisten stereotyyppien tuntemisen, ympärille. Tällaista lähestymistapaa on kutsuttu ”saris, samosas, and steeldrums” -monikulttuurisuudeksi (Alibhai-Brown 2000) sekä kuskus-pedagogiikaksi (esim. Portera 2008).

Vaahteran opetussuunnitelman elämäntutkimustiedon oppiaineessa puhutaan erilaisuudesta ja suvaitsevaisuudesta sekä luokkatovereiden erilaisista kulttuureista ja elämäntavoista. Elämäntapoina mainitaan afrikkalainen, kiinalainen, intialainen ja eurooppalainen elämäntapa. Lisäksi puhutaan elämäntapojen kohtaamisesta ja monikulttuurisuudesta. Kulttuurista, joka rinnastetaan elämäntapaan, tehdään kansallisia tai jopa koko maanosan kattavia yleistyksiä. Tällaisessa yleistävässä vertailussa miljoonien ihmisten elämää kuvataan yhtenäiseksi jättäen huomiotta kieliin, sukupolviin, valtioon, maaseutuun/kaupunkiin, elämäntutkimukseen, ammattiin, yhteiskunnalliseen statukseen, taloudelliseen asemaan ja sukupuoleen liittyvät erot. Breidenbach ja

Nyíri (2009, 50) kritisoivat sitä, kuinka konfutselaisuutta käytetään selittämään kiinalaisuutta. He toteavat, että yritys selittää 1,4 miljardin kiinalaisen käyttäytymistä konfutselaisuudella on yhtä absurdia kuin yritys perustella nykyisten eurooppalaisten käyttäytymistä Raamatulla tai Platonin Valttiolla.

Lehmuksen elämäntutkimustiedon oppiaineessa tavoitteena on tutustua monipuolisesti suomalaiseen kulttuuriin sekä vieraiden maiden ja kansojen kulttuureihin erilaisuuden ymmärtämiseksi. Painotus on eroavaisuuksissa ja erilaisuuden ymmärtämisessä sekä suvaitsemisessa, josta myös puhutaan monessa kohdin. Tältä osin lähtökohta on hyvin samanlainen kuin Vaahterankin opetussuunnitelmassa. Elämäntutkimustiedon oppisisältöjen ”erilaisuus ja suvaitsevaisuus” -teeman alla puhutaan kuitenkin sekä ihmisiä yhdistävistä että erottavista seikoista. Lisäksi puhutaan erilaisuuteen suhtautumisesta, suvaitsevaisuudesta, vammaisista sekä lasten elämästä eri maissa. Näin ollen tarkastelukulma ei ole pelkästään kansallisissa kulttuureissa, vaan eroissa laajemminkin. Sitä ei kuitenkaan avata, millä tavoin nämä erot on tuotettu. Muiden maiden lasten elämän tarkastelu voi tuoda asian lähelle oppilasta. Se voi tuoda toisenlaisia näkökulmia kulttuurisia monumentteja koskevaan tietoon, mutta myös vahvistaa stereotyyppioita.

5.5 Yhteenvetoa

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja koulun uudistukseen liittyvät muutospaineet ja ristiriidat kuten myös opetussuunnitelman tavoitteiden sisäiset ristiriidat tuodaan esille. Tekstistä välittyä asetettuja tavoitteita koskeva sisäinen pohdiskelu. Opetussuunnitelmatekstin keskiöön nousee yksilö, jota pyritään kasvattamaan rationaaliseksi, tietoa suodattavaksi, objektiiviseksi, eettiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja ihmiskunnan jäseneksi. Yksilöllisyys ymmärretään ennen kaikkea kriittisyydeksi ja eettiseksi itsenäisyydeksi. Tasa-arvo ymmärretään objektiivisuudeksi ja tasapuoliseksi kohteluksi.

Oppilaat nähdään monin tavoin heterogeenisenä ja erilaisista taustoista tulevana joukkona. Keskiössä ovat yhteiskuntaluokka- ja poliittiset, katsomukselliset ja alueelliset erot. Sen sijaan saamelaiset, romanit, tataarit ja juutalaiset sekä sukupuoli- ja seksuaalisuuteen liittyvät erot jäävät opetussuunnitelmatekstin ulkopuolelle. Sukupuolieroista ei tekstissä puhuta sukupuolten tasa-arvon tavoitetta lukuun ottamatta. Oppilaiden kotien katsomuksellinen moninaisuus tunnistetaan, mutta moninaisuus ei näy opetussuunnitelmatekstissä vielä katsomusaineiden moninaisuutena.

Opetussuunnitelmatekstissä erot ymmärretään monien erojen samanaikaisuudeksi, jonka vuoksi homogeenisiä oppilasryhmiä ei nähdä olevan olemassa. Koulun kasvuympäristön ja oppilaiden aseman ajatellaan muodostuvan

oppilaiden, kotien ja opettajan taustojen sekä koulun yhteisvaikutuksen seurauksena. Oppilaan positio ja erot ymmärretään siten konteksti- ja tilannekohtaisesti rakentuviksi. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sitä, että opettajan ja koulun tulee ottaa kotien väliset erot huomioon koulutyössä sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Kansallisuus ja kansallinen yhteenkuuluvuus muodostaa opetussuunnitelmatekstin luonnollisen perustan, mutta kansallisuutta ei kuitenkaan erityisemmin korosteta. Kansallisuus liitetään kansalaisuuteen, jota tuotetaan yhteiskunnallisen elämän, työn ja perheen areenoilla. Kansalaisuus on sukupuolittunutta, heteroseksuaalista ja valkoista. Ihmisyyden katsotaan sekä oikeutavan että velvoittavan koulutuksen tuottamaan sivistykseen. Sivistyneen ihmisen vastakohdaksi muodostuu samalla ei-sivistynyt toinen.

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa lähtökohdan muodostaa kansallisen yhtenäisyyden ylläpitäminen ja kansallisuuteen kasvattaminen. Koulutuksen kohteena oleva yksilö kuvataan aiempaa yhdenmukaisemmaksi ja kontekstittomammaksi. Heteronormatiivista sukupuolta lukuun ottamatta oppilaiden väliset erot sivuutetaan. Kotien erilaisuuden merkitystä kouluympäristön muodostumiselle tai kodin ja koulun yhteistyölle ei käsitellä. Katsomuksellisen moninaisuuden tunnustaminen tulee esille elämäntietomustiedon oppiaineen lisäämisessä, mutta tämä ei heijastu osaksi muuta opetussuunnitelmaa. Oppilasjoukko nähdään homogeeniseksi, jolloin eroiksi muodostuvat poikkeamat normaalista. Opetussuunnitelmatekstissä erilaisiksi tuotetaan erityistä huomiota vaativat oppilaat. Siinä missä vuoden 1970 opetussuunnitelmaan on liitetty yksilön tuleminen (esim. Rinne 1987; Simola 1995, 1997) vuoden 1985 perusteita kuvaa erojen katoaminen. Eroja koskevan ajattelun muuttuminen heijastuu myös myöhempiin opetussuunnitelman perusteisiin.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmaa on kutsuttu hallinnolliseksi suunnitelmaksi (esim. Rinne 1987; Simola 1997), jossa yhteiskunnallista tilannetta ja jännitteitä, opetussuunnitelman uudistamista koskevia muutospaineita tai opetussuunnitelman sisäisiä ristiriitoja ei tuoda esille. Alueellisia, sosiaalisia ja poliittisia eroja koskevan herkkyyden tilalle on tullut yhdenmukaisempi käsitys yhteiskunnasta ja sen arvoista sekä yleisesti hyväksyttynä pidetystä tiedosta ja näkökulmista. Yhdenmukaisuuteen pyritään ääneen lausutusti myös kasvattamaan.

Yksilön suhde työhön ja työn merkitys kansallisvaltiolle saa erilaisen merkityksen vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa aiempaan opetussuunnitelman perusteisiin (1970) verrattuna. Työntekijöiden sijaan vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstissä puhutaan työelämästä ja elinkeinoelämästä, jotka esiintyvät opetussuunnitelmatekstissä ensimmäistä kertaa itsenäisinä

olioina. Koulun, yhteiskunnan ja elinkeinoelämän sitominen yhteen korostaa koulutuksen merkitystä työelämään valmistavana prosessina. Koulutuksen tehtävänä on tuottaa sellaista sivistystä, inhimillistä kasvua sekä tietoja ja taitoja, jotka hyödyttävät yhteiskuntaa ja työelämää. Yksilön inhimillinen kasvu nähdään vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ennen kaikkea yhteiskuntaa palvelevana ja siten välineellisenä asiana. Eettisen ihmisyyden ja maailmanlaajuisen humanismin sijaan korostuu koulutuksen merkitys kansakuntaan ja työelämään kasvattavana instituutiona.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on monella tavoin erilainen suhteessa vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille yhteiskunnan ja maailman muuttuminen. Yhteiskunnallisten muutosten, kansainvälisten suhteiden sekä kansainvälisen liikkuvuuden nähdään heijastuvan koulun arkeen ja koulun tehtävään. Koulun sisäistä arvokeskustelua korostetaan ja se sidotaan ihmisoikeuksien julistukseen. Keskustelu jää kuitenkin irralleen yhteiskunnallisesta kontekstista, eettisyydestä sekä koulutuksen tehtäviä ja päämääriä koskevista kysymyksistä.

Tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys muuttuvat. Tiedonkäsitäksessä, oppimiskäsitäksessä ja arvopohjassa otetaan etäisyyttä aiempiin tietoa ja arvojen pysyvyyttä koskeviin käsitäksiin. Tilalle tulee konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä tiedon ja arvojen muuttuvuus. Tätä voi kuvata siirtymisenä modernista kohti myöhäismodernia. Tietoa ja arvoja koskeva keskustelu avataan kuitenkin vain osittain, sillä keskustelua käydään läntisen viitekehyksen epistemologiaan ja teleologiaan oletuksiin perustuen. Tieto on muuttuvaa ja sosiaalisesti rakentuvaa, mutta taustalla on edelleen käsitys yhden oikean tiedon löytämisestä sekä tiedon täydellistymisestä.

Opetussuunnitelmatekstin pohjana on käsitys yhdenmukaisesta oppilasjoukosta sekä kieleltään, kulttuuriltaan tai oppimiseltaan erilaisiksi tuotetuista oppilaista. Monikulttuurisuuspuhe tulee ensimmäistä kertaa osaksi opetussuunnitelman perusteita. Monikulttuurisuudella viitataan yleensä niin sanottujen historiallisten vähemmistöjen ja maahanmuuttajien läsnäoloon yhteiskunnassa ja koulussa. Monikulttuurisuuden ei katsota sisältävän suomalaista valtakulttuuria eikä myöskään yhteiskuntaluokkaan liittyviä, sukupuolisia, seksuaalisia tai alueellisia eroja enemmistön tai vähemmistöjen sisällä. Monikulttuurisuudeksi nimetään siten sitä, mitä pidetään yhdenmukaiseksi ajateltuun suomalaiseen valtakulttuuriin nähden erilaisena. Vaikka opetussuunnitelman perusteet tunnustavat historialliset vähemmistöt ja maahanmuuttajat, heidät tuotetaan erilaisiksi suhteessa yhdenmukaiseksi ajateltuun valtaväestöön. Tunnustamisessa on siten kyse jo olemassa oleviksi ja kontekstittomiksi ajateltujen erojen ”lokeroimiseen” perustuvasta tunnustamisesta. Tunnusta-

misen osittaisuudesta kertoo myös se, että vaikka kansallista kulttuuria ja kansallista identiteettiä koskevat lausumat vähenevät yleisestä osasta, ne säilyvät edelleen monien oppiaineiden alla.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa koulutuksen tavoitteeksi asetetaan yhteiskunnan, talous- ja työelämän ja maailman haasteisiin vastaaminen sekä kehityksessä mukana pysyminen. Koulun tehtävä muuttuu siten välineelliseksi ja kasvatuksen itsenäinen tehtävä häipyä. Koulun tehtävää koskevia ja koulutuksen rakenteellisia muutoksia voi pitää koulutuksen asteittaisena uusliberalisoitumisena.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voi kuvata dekontekstuaaliseksi ja depoliittiseksi yksilöoppilaita ja opetusta koskevaksi opetussuunnitelmaksi. Kirjoitusasu on toteava, näennäisen neutraali, kontekstiton ja ristiriidaton. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla olevia yhteiskunnan muutoksia tai opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta ja päämääriä ei avata. Tavoitteet on kirjoitettu pitkälti yksilöitä koskeviksi osaamistavoitteiksi, joissa koulun ja yhteiskunnan väliset sidokset ja koulukasvatuksen poliittisuus jäävät piiloisiksi. Tasa-arvon käsite yksilöllistyy.

Opetuksen kohteeksi rakentuu kontekstiton, ”keskiverto” ja normaali oppilas. Tällaisista oppilaista muodostuvan yhdenmukaisen oppilasjoukon sisällä alueellisia, yhteiskuntaluokkaisia tai katsomuksellisia eroja ei tunnisteta. Erityisiksi ja maahanmuuttajiksi nimetyistä oppilaista tulee erilaisia ja poikkeavia. Sukupuolesta puhutaan vähän ja sukupuolierot nähdään luonnollisina eroina. Seksuaalisuuteen liittyvistä eroista ei puhuta, ja heteronormatiivisuus muodostaa ääneen lausumattoman normatiivin. Kansallisesta kulttuurista tai kansallisesta identiteetistä ei juuri puhuta, vaan ne on korvattu oppilaan oman kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteillä. Muutoksesta huolimatta kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti viittaavat edelleen kansalliseen kulttuuriin ja kansalliseen identiteettiin.

Monikulttuurisuudesta puhutaan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita useammin. Monikulttuurisuudella viitataan maahanmuuttajiin ja vanhoihin vähemmistöihin. Vähemmistöille ja maahanmuuttajaoppilaille laadittujen oppimistavoitteiden kautta tunnustetaan vanhojen vähemmistöjen ja maahanmuuttajaoppilaiden olemassaolo ja ”erityiset tarpeet” koulussa. Vähemmistöjen ja enemmistöjen tavoitteet ovat kuitenkin toisiinsa nähden epäsymmetrisiä, sillä vähemmistökielet ja -kulttuurit ovat merkityksellisiä vain suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin tuntemisen rinnalla. Näin ollen vähemmistöjen tunnistaminen ja poliittinen tunnistaminen muodostuvat normalisaation ja integraation välineiksi.

Kaiken kaikkiaan vuosien 1970–2004 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden analyysi osoittaa, että vuosien varrella opetussuunnitelmissa on

siirrytty yhä yksilöllisempään suuntaan, mikä tarkoittaa kontekstittomampaa käsitystä yksilöstä, oppimisesta, tiedosta sekä kouluyhteisöstä. Kirjoitusasu muuttuu ristiriitoja esiin tuovasta ja pohtivasta kohti näennäisen ristiriidaton-
ta ja neutraalia ilmaisua. Myös käsitys eroista muuttuu: kontekstuaalisesti rakentuvien erojen sijaan tulevat annettuina otetut ja ruumiiseen kiinnittyvät erot sekä erojen ”lokeroitu tunnustaminen”. Tällainen tunnustaminen näkyy lähinnä vähemmistöjä koskevissa kappaleissa sekä uusien oppiaineiden tule-
misena opetussuunnitelmaan. Samalla kun yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen, katsomukseen ja sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvä moninaisuus sivuutetaan, kieleen, etnisyyteen ja kansallisuuteen sekä maailmakatsomuk-
seen liittyvät erot jäädytetään paikoilleen ja ne ylikorostuvat. Kielellisen ja kulttuurisen tunnustamisen sekä siihen liittyvien oikeuksien hintana on erilai-
seksi nimeäminen. Myös koulutuksen normatiivisuus ja välineellisyys piilou-
tuvat vuosien varrella yksilön kehitystä ja kompetensseja koskevien tavoittei-
den alle. Yhteiskunnallisen herkkyyden ohella myös eettisyyteen viittaavat tavoitteet ovat peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa vähentyneet.

6 Erojen ja toiseuksien rakentuminen koulun diskursiivisissa käytännöissä

Tässä luvussa analysoin erojen ja niihin liittyvien hierarkkisten kategorioiden sekä toiseuksien tuottamista koulun arjessa. Analysoin myös, miten normaali ja epänormaali tai poikkeava koulun arjessa tuotetaan sekä miten oppilaiden toimintaa selitetään kategorioihin liittyvien yleistysten avulla. Tarkastelen sitä, miten ihonväri, kansallisuus, sukupuoli, seksuaalisuus, yhteiskuntaluokka, elämäntavot sekä fyysiseksi tai psyykkiseksi määrittyvä kyvykkyys ja poikkeavuus muodostuvat oppilaita jakaviksi ja luokitteleviksi eroiksi.

Erot tuotetaan diskursiivisissa ja sosiaalisissa käytännöissä, jotka asettavat lapset erottelujen (distinctions) ja erilaisuuksien (differentiations) järjestelmään, joka puolestaan jakaa heidät erilaisiin diskursiivisiin tiloihin. Kategoriat ”kertovat”, kuinka lapsi esimerkiksi lapsuuden, oppimisen tai saavutuksen käsitteiden diskursiivisissa tiloissa nähdään. (Popkewitz 1998, 5–6.) Myös sosiaaliin kategorioihin liitetyt erottelut ja yleistyksen ohjaavat sitä, miten heidän olemistaan ja toimintaansa tulkintaan.

Kategorisoinnin ja normaalistamisen seurauksena syntyy erilaisia positioita. Tiedon muodot sekä pätevöittävät (qualify) oppilaiden toiminnan ja osallistumisen että tekevät sen kelpaamattomaksi (disqualify) (Popkewitz 1998, 7). Erilaisten tiedon järjestelmien, kategorioiden ja normatiivisuuksien kautta rakentuu erilaisia subjektiksi tulemisen ehtoja, jotka joillekin mahdollistavat ja joiltakin epäävät tunnustetuksi subjektiksi tulemisen mahdollisuuden. Henkilö voi jonkin kontekstuaalisen tiedon järjestelmän kautta tulla tunnustetuksi subjektiksi, kun taas toisessa kontekstissa hänestä tuleekin toinen. Jälkimmäisessä tilanteessa hänen tietonsa jää tunnistamatta tiedoksi, koska se ei sovi yhteen kyseisen kontekstin ehtojen kanssa.

Asiantuntijatieto muotoilee käsitystä älykkyydestä, kasvusta ja normaalista lapsuudesta. Diskursiiviset normit keskivertaisuudesta, normaalista ja ei-normaalista ovat läsnä niissä kategorioissa ja erotteluissa, joiden kautta esimerkiksi opettaja (tai koulu) lapsen näkee ja jotka ohjaavat häneen kohdistuvaa toimintaa. Asiantuntijatiedolla ei ole kuitenkaan valtaa ainoastaan kategorioiden ja erottelujen tuottamisessa, sillä nämä ideat myös muovaavat sitä, kuinka osallistuminen aktiivisena, vastuuntuntoisena yksilönä tapahtuu. (Popkewitz 1998, 5–6.)

Koulun toimintaa ohjaavaa opetussuunnitelmaa voi pitää yhdenlaisena asiantuntijatietona, jonka kautta oppilasta koskevia käsityksiä sekä häneen kohdistuvaa toimintaa ja odotuksia viedään osaksi koulua. Vaikka opetussuunnitelmat eivät siirry kouluun arkeen sellaisenaan, niissä esiintyvät puhe-

tavat, sisältöjen esittämisen ja tavoitteiden asettamisen tavat sekä oppilasta koskevat kuvaukset muokkaavat kuitenkin sitä, millaisen linssin läpi oppilasta sekä oppilaan ja koulun toimintaa katsotaan. Myös opetussuunnitelmassa esitetty rakenteelliset velvoitteet ja ehdot vaikuttavat siihen, mikä koulussa on mahdollista ja tavoiteltavaa. Kiinnitänkin huomiota siihen, miten edellisessä luvussa esille nostamani erottelut sekä koulutuspoliittisten tavoitteiden ja rakenteiden muutos näkyvät koulun arjen käytännöissä.

Analysoimani aineistokatkemat perustuvat tästä luvusta eteenpäin kahdessa helsinkiläisessä alakoulussa tuottamaani etnografiseen havainnointi- ja haastatteluaineistoon, johon sisältyy koulun henkilökunnan haastatteluja ja koulun arkea koskevia kenttämuistiinpanoja vuosilta 2008–2009. Aineistokatkemat ovat valikoituneet tutkimusprosessini aikana (ks. luku 4). Olen tarkastellut sitä, miten aineistossani puhutaan eroista sekä määritellään itseä ja toista. Olen sitten lähtenyt analysoimaan näitä kohtia. Tässä luvussa tarkastelen ensiksi, miten etnisyyteen, kansalliseen kulttuuriin, katsomukseen⁹⁹, yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen sekä fyysiseksi ja psyykkiseksi määrittyviä eroja koulussa tuotetaan. Analysoin, miten erot syntyvät ja miten ne järjestyvät hierarkkiseksi kategorioiksi. Lisäksi analysoin, miten toiseus epäsymmetriana tuotetaan ja miten ihmiset tulevat tulkituiksi tämän toiseuden kautta. Pohdin myös, miten toinen ja hänen tietonsa otetaan huomioon ja mitkä ovat toisen mahdollisuudet tulla kuulluksi. Tämän jälkeen tarkastelen sitä, miten normaalin ja epänormaalin tuottaminen ja toiseuttaminen toimivat hallinnan keinoina koulun normaalistavissa käytännöissä.

6.1 Eron ja erilaisuuden käsitteiden problematiikkaa koulun arjessa

Eroja voi lähestyä ainakin kahdesta suunnasta: joko kontekstuaalisina ja tuotettuina eroina tai kontekstittomina, luonnollisina ja ruumiillisina ja siten ihmisen mukana kulkevin eroina. Ensimmäinen näkökulma kiinnittää huomiota eron tekemisen ja kategorisoimisen prosessiin, kun taas toinen lähestyy eroja ja kategorioita luonnollisina ja pysyvinä maailman tai ihmisten ominaisuuksina.

Tutkimuskoulujen arjessa erilaisuudella ei tarkoitettu oppilaan, perheen, opettajan ja koulun kohtaamisessa merkitykselliseksi tulevia eroja, vaan erilaisuuden nähtiin olevan luokassa tai koulussa läsnä erilaiseksi nimetyn oppilaan, kuten erityisoppilaan tai maahanmuuttajaoppilaan kautta. Eroja lähestyt-

⁹⁹ Tarkoitan katsomuksella tässä sekä ontologista että epistemologista positiota, suhdetta siihen, mitä on olemassa tai mitä voidaan tietää.

tiin oppilaissa olevina, ruumiillisina (Ahmed 2000, 2003; Young 2005) ja siten suhteellisen pysyvinä. Tällainen käsitys eroista oli koulun arjessa sekä koulun henkilökunnalle tekemissäni haastatteluissa vallitseva. Vaikka erojen saamat kielteiset merkitykset nähtiin ongelmallisiksi ja kielteisiä merkityksiä pyrittiin tästä syystä muuttamaan, ainoastaan yksi haastateltavista problematisoi eksplisiittisesti käsityksen eroista annettuina. Hän näki erilaisuuden muodostuvan aina *suhteessa johonkin*, suhteessa oletettuun tai koettuun samanlaisuuteen:

Erilaisuus on erilaisuutta suhteessa johonkin muuhun. Ikään kuin jotta vois kokea samankaltaisuutta, niin silloin täytyy kokea jokin muu erilaiseksi. Ei ole samankaltaisuutta ilman erilaisuutta. Ikään kun me tarvitaan tää erilaisuus siihen, että me voisimme kokea jonkinlaista samankaltaisuuttakin. (HalHe1, opettaja, nainen)

Sitä, miten tieto ohjaa samanlaisuuden näkemistä tai sitä, miten tiedon merkitys käyttäytymisen ohjaajana sekä erilaisten käyttäytymismallien luoja ohjaa samanlaisen tai erilaisuuden kokemista (Ahmed 2000), ei kuitenkaan tuotu esille. Toisin sanoen tiedon järjestelmien ja erottelujen välinen yhteys jäi tiedostamattomaksi.

Koulu muodosti ikään kuin neutraalin ja staattisen tilan, johon oppilaat toivat oman erilaisuutensa. Tätä erilaisuutta pyrittiin hallinnoimaan huomiioon ja mukaan ottamalla tai ulkopuolelle sulkemalla. Erilaisuus rakentui siten tavallisuuden tai normaalin vastinpariksi. Koulun arjessa esille tuleva käsitys annetuista ja ruumiillisista eroista sekä käsitys yhdenmukaisesta ja normaalista oppilasjoukosta suhteessa erilaisiin ja poikkeaviin heijasteleekin sitä, miten eroista on vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhuttu.

Normaalin ja epänormaalin erilaisuuden tuottaminen

Koulun käytäntöjä voi ajatella normaalistavina ja samalle jatkumolle asettavina käytäntöinä. Puheessa ja toiminnassa määritettiin normaalia ja sen sisään mahtuvia eroja. Samalla piirrettiin rajaa normaalin ja sen ulkopuolelle jäävän epänormaalin välille. Normaalin sisään sopivan erilaisuuden puolesta argumentoitiin esimerkiksi sillä, ettei täydellinen samanlaisuus olisi mahdollista. Tämä käy ilmi seuraavasta aineistokatkelmasta:

Sellainen myönteisyys siihen erilaisuuteen, että sehän olis karmaiseva ajatus, että kaikki olisivat täysin samanlaisia. Ja sitten, on aika karmaisevaa, että joskus näkee kuvia jostain, sanotaan nyt vaikka totalitaarinen valtio, jossa esimerkiksi pyritään samanlaisuuteen niin että kaikilla on samankaltaiset vaatteet koulussa. Tai, joku armeija, armeijassahan tulee jonkun verran, mutta sitten siis on jossakin että myös siviileillä, että kaikilla on joku harmaa tämmönen, että se olisi muka sa-

manarvoisuutta, että me yritetään näyttää niin samanlaisilta kuin mahdollista, mikä nyt sitten ei pidä paikkaansa. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Erilaisuutta puhuttiin myönteiseksi myös vetoamalla siihen, että *jokainen* ihminen on erilainen. Samalla joitakin pidettiin kuitenkin *erilaisempina* kuin muita (ks. Ahmed 2000, 6):

Erilaisuus, siis joka ikinen meistä on erilainen, tietysti niinku opettajahan sen nyt erityisesti huomaa oppimisessa, mutta jos nyt aatellaan ihan kokonaisuudessaan ihmisiä niin eihän oo toista ihan samanlaista että... Erilaisuudesta voi sanoa sanan erilainen, että se on myöskin, jotkut voi käyttää sitä myös negatiivisessa merkityksessä, että "se on jotenkin vähän erilainen", se ei aina ole hyväsoundinen sana, vaan sitä voi monesti puhua, et aatella että... erilainen, et jos lapsi sanois et joku, vaikka vois sanoa, joku aikuinen jostain lapsesta et se on vähän [painottaen:] erilainen kuin muut. Se voi olla sekä negatiivinen että positiivinen. (Ha22He18, opettaja, nainen)

Tässä viittaus jokaiseen tekee erilaisuudesta ikään kuin universaalia erilaisuutta, joka olisi kaikille yhteistä. Samalla poliittiset prosessit ja tiedon järjestelmät, joiden seurauksena joistakin eroista tulee tuntematonta vierautta tai pelottavaa muukalaisuutta (*strangerness*), joka asetetaan haltuun ottamisen ja "kesyttämisen" kohteeksi, jäävät tunnistamatta. (Ahmed 2000, 6.)

Kielteisen erilaisuuden puhuminen myönteiseksi

Koulun henkilökunnan jäsenet katsoivat erilaisuuden käsitteeseen liittyvän usein kielteisen, poikkeavuuteen viittaavan merkityksen. Niinpä hyväksyttävänä pidettyä erilaisuutta pyrittiin puhumaan myönteiseksi esimerkiksi tekemällä erilaisuudesta luonnollista ja kaikkiin liittyvää (ks. edellä). Kielteisen merkityksen muuttaminen myönteiseksi onnistuu kuitenkin vain osittain, sillä kysymys on normaalin ja epänormaalin välisen rajan siirtämisestä sekä normaaliin näin sisällytetyn erilaisuuden puhumisesta myönteiseksi. Normaalin ulkopuolelle jää edelleen kielteinen, epänormaali erilaisuus.

Toinen tapa, jolla kielteisyyttä puhuttiin myönteiseksi, oli nostaa toisten joukosta esille niitä, jotka ovat "meidän kaltaisiamme", ja pyrkiä tällä tavoin horjuttamaan toisiin liittyvää kielteistä merkitystä. Seuraavassa aineistokatkelmassa haastateltava pyrkii puhumaan ja asettumaan sellaista diskurssia vastaan, jossa arabimuslimit esitetään terroristeina sekä näkemyksiltään tiukkoina:

Etä kyl se, kun pääsee johonkin toiseen kulttuuriin hiukan sisälle, ja sanotaan et semmonen asioiden näkeminen laajenee ja tuomitsevaisuus vähenee. Et kyl se anto mulle paljon (...) koska mullakin oli niin paljon sellaisia ystäviä jotka siis

suunnilleen (...) et ”nehän on terroristeja ja nehän on vaan tämmösiä ja semmosia”. Niin eihän se näin oo. [Nimi] isä oli kääntänyt arabiksi Hemingwayt ja (naurahdus), et täytyy nähdä laajemmin. Et ei kaikki lentokoneella törmää torneihin. (Ha14He11, opettaja, nainen)

”Meidän kaltaistemme” löytäminen toisten joukosta ei kuitenkaan horjuta tässä diskurssissa muodostuvaa toiseutta eikä siihen liittyviä kielteisiä merkityksiä. Näin käy ensinnäkin siksi, että käsitys meidän kaltaisuudestamme sekä sen arvosta määrittyvät kyseisessä diskurssissa ”meidän” sisäisen mittapuun ja arvostusten kautta. Toisen tunnustaminen on siten riippuvaista ”meistä”. Toiseksi, vaikka toisten joukossa onkin ”meidän” kaltaisia, he ovat kuitenkin poikkeuksia. ”Ei kaikki” on siten vain poikkeus ”kaikista”. Ryhmä ”kaikki” (”ne kaikki muut, jotka ovat terroristeja”), on tässä diskurssissa edelleen olemassa. Tällöin ”meidän kaltainen” toinen muodostaakin lähinnä poikkeuksen, joka ”vahvistaa säännön”. Samankaltaisuuteen vetoaminen ei siten pura toiseutta eikä kielteisyyttä.

Hyväksyttäväksi nähtyä erilaisuutta pyrittiin koulussa muuttamaan myönteiseksi myös nimityksiä vaihtamalla. Erilaisuuteen liittyvien kielteisten merkitysten takia eräs opettaja (Ha2He4) kertoi puhuvansa erityisoppilaista mieluummin ”erityisinä” kuin erilaisina, koska ”se kuulostaa paremmalta” negatiivissävytteiseen erilaisuuteen verrattuna. Erityisyyttä hän piti ”tosi positiivisena asiana”. Ajatuksena siis oli, että vaihtamalla nimitystä ja nimeämällä kielteisen myönteiseksi voitaisiin erityisoppilaat nähdä myönteisessä valossa ja päästä eroon kielteisistä merkityksistä. Toinen opettaja toi kuitenkin esille sen, ettei ongelma ratkennut nimitystä muuttamalla, sillä erityisoppilaita koskevat kielteiset merkitykset olivat silti säilyneet:

...kautta aikojen, kautta historian, niin eihän siihen oo mikään auttanu, että ennen puhuttiin tarkkailuluokista ja apuluokista ja sit ne oli esyjä ja emuja, et on niillä mitkä lyhenteet tahansa, niin ei se niin kun sitä asiaa helpota. (Ha3He6, opettaja, nainen)

Normaalin ja epänormaalin välisen vastakohtaparin muuttaminen yksikategoriseksi, eli dikotomian kielteisen luokan poistaminen tai tyhjäksi jättäminen, ei siten toiminut. Tämä johtuu siitä, että nimitysten vaihtamisessa huomio kiinnittyy kategorioihin, eikä normaalin ja epänormaalin tuottavaan tiedonkäsitykseen. Nimitysten vaihtaminen tai joidenkin ominaisuuksien siirtäminen epänormaalin kategoriasta normaalin kategoriaan ei siten problematisoi rakennetta, joka pitää normaalin ja epänormaalin välistä vastakohtaparia yllä. Koska normaali ja epänormaali ovat olemassa vain suhteessa toisiinsa, nor-

maalin määrittelemisen tuottaa aina samalla myös epänormaalin: kun jotain sisällytetään joukkoon, jotain muuta jää samalla ulkopuolelle.

Vaikka erityisyyttä pyrittiin puhumaan myönteiseksi, erilaisuuden kielteisen merkitys oli erityisluokan oppilaiden tiedossa. Käsitteet erityisoppilas ja erityisluokka viestivät oppilaille, että he ja heidän luokkansa olivat jotain tavallisuudesta ja normaalista, poikkeavaa (ks. myös Niemi, Mietola & Helakorpi 2010):

Mä oon huomannu ihan saman, et niin ku mun oppilaatkin kokee, jotka on erityisluokalla, että he ovat jollain tapaa negatiivisesti erilaisia. Et he niin kun sitä monta kertaa kysyvät, että miksi luokka on erityisluokka ja miksi he ovat erityisoppilaita. Ja niin kun sitä saa selvittää heille sitä että, että he ei ottais sitä rasitteena, vaan et se ois niin kun positiivistakin, et he itse kokis sen positiivisena. (Ha6He7, opettaja, nainen)

Opettaja kertoo, kuinka hän pyrkii tuomaan esille erityisluokalla tai erityisoppilaana olemisen myönteisiä puolia¹⁰⁰. Tämä ei muuta sitä, että erityisyys muodostaa edelleen poikkeuksen suhteessa tavallisuuteen tai normaaliin. Koulun ja koulutusjärjestelmän tehtävänä on tuottaa normaalin ja hyväksyttävien erojen sekä epänormaalin ja ei-hyväksyttävissä olevien erojen välinen raja ja järjestää oppilaat näihin kategorioihin. Tällöin erilaisuudesta, vaikka myönteiseksikin ajatellusta, tulee helposti marginaalista ja marginalisoivaa (esim. Mietola & Lappalainen 2005). Erityisyyden itseisarvon tai erityisluokan hyvien puolien korostaminen ei siten pura hierarkiaa, joka rakentuu tavallisuuden ja erilaisuuden sekä tavallisen ja erilaisen oppilaan välille ja joka voi heijastua sekä oppilaiden välisiin suhteisiin että erityisoppilaiden koulutusta ja työelämää koskeviin mahdollisuuksiin. Erityisluokalla oleminen voi altistaa kiusaamiselle ja sulkemiselle pois tavallisten oppilaiden joukosta (esim. Niemi ym. 2010). Erityisoppilaita ohjataan myös erilaisiin subjektiiviteetteihin ja valintoihin kuin normaaleiksi nimettyjä oppilaita (Mietola 2010). Lisäksi erityisluokalla olemisesta voi tulla stigma, joka vaikuttaa yksilön koulutuspolkuun ja elämänkulkuun vaihtoehtoja kaventavasti (Niemi ym. 2010; ks. myös Reiman & Mustonen 2010¹⁰¹). Tässä koulu ja koulujärjestel-

¹⁰⁰ Haastattelusta ei käynyt tarkemmin ilmi, mitä tämä positiivisuus tarkkaan ottaen tarkoitti tai millaisia myönteisiä asioita opettaja pyrki nostamaan luokassa esille. Niemen ym. (2010) selvityksen mukaan erityisluokalla olleet oppilaat pitivät erityisluokan myönteisinä puolina luokan pientä kokoa, opettajan aikaa keskittyä kaikkiin oppilaisiin sekä mahdollisuutta henkilökohtaiseen tukeen.

¹⁰¹ Tässä tutkimuksessa (Reiman & Mustonen 2010) tuodaan esille, miten erityisoppilaan status rajaa jatko-opintojen ja työelämän mahdollisuuksia. Ratkaisuksi esitetään kuitenkin erityisoppilaiden minäkäsityksen parantamista sen sijaan, että pohdittaisiin, miten normaalin ja erilaisuuden vastakohtapari toimii erilaisuuden tuottamisessa ja ulkopuolelle sulkemisessa. Huomiota ei siten kiinnitetä rakenteisiin ja subjektiin tuottamiseen.

mä toimivat itse asiassa tehtävänsä mukaisesti, sillä kategorioiden tavoitteena on tuottaa tietoa yksilöistä, heidän kyvyistään ja käytöksestään, sekä siitä, miten heitä voitaisiin käyttää heidän päästyään koulusta (Foucault 2000, 248–251). Niiden tavoitteena on mahdollistaa yksilön tunteminen ja kertoa yksilöstä ”totuus”. Kategoriat toimivat siten sekä yhteiskunnallisen huolenpidon että yhteiskunnallista ja työelämää koskevan seulonnan työkaluna. Erityisyyden myönteisyyden korostaminen ei pura koulutuksen normaalistavaa, seulojaa ja oppilaiden tulevaisuutta ennakoivaa tehtävää.

Oppilaista ”totuuden” kertovien kategorioiden ”ennustevoima” tuli ilmi esimerkiksi siinä, miten oppilaiden rikkeisiin suhtauduttiin. Vaikka rikkeisiin pyrittiin suhtautumaan ”samalla tavoin”, siis tasapuolisesti, myönnettiin eroja olevan siinä, millaisiin asioihin kunkin oppilaan kohdalla puututtiin ja kuinka korkea puuttumisen kynnyks oli. Eräs opettaja toi tämän esille seuraavasti:

Mut se että miten kohdellaan sillä tavalla tasa-arvoisesti, että kyllä mä väitän et edelleenkin tapahtuu sitä, et kun joku on silmätikuks jossain vaiheessa tullu niin kyllä sen tekemisiin suhtaudutaan vähän tiheimmällä seulalla kun jonkun muun tekemisiin. Et jos joku on semmonen satunnainen hölmöilijä, niin siihen suhtaudutaan pikkasen eri lailla kun siihen joka periaatteessa jatkuvasti tekee jotain. Että siinä se rangaistuksen aste on sitten vähän kovempi, et se ei siinä se tasa-arvoisuus ei ihan täysin toteudu. (Ha3He6, opettaja, nainen)

Herkemmin epäiltiin ja puututtiin siis niiden oppilaiden tekemisiin, joita pidettiin jollain tavoin epäilyttävänä, esimerkiksi hankalina tai varastelevina, kuin niiden oppilaiden tekemisiin, joita pidettiin tavallisina ja normaaleina. Epäilyttäväksi kategorisoitujen oppilaiden rikkeet tulkittiin osoitukseksi siitä, mitä he ovat, kun taas normaaleiksi kategorisoitujen rikkeet tulkittiin vain ”satunnaiseksi hölmöilyksi” (logiikasta ks. Laws & Davies 2000; Youdell 2003; Davies 2011).

Vaikka erilaisuuden käsitteeseen ja erilaiseksi nimeämiseen liittyvä stigmatisaatio tunnistettiin ja kielteistä stigmaa pyrittiin eri tavoin murtamaan, erojen hierarkkisen järjestämisen prosessia ja koulutuksen normalistavia rakenteita koskeva problematiikka olivat kuitenkin usein tiedostamattomia. Tämän seurauksena koulun henkilökunnan keinot erilaisuuden stigmatisaation välttämiseksi rajautuivat erilaisuuden myönteisyyden sekä sen ymmärtämisen ja suvaitsemisen korostamiseen. Tähän liittyen korostettiin esimerkiksi sitä, että kouluyhteisön ja muun ympäristön tulisi oppia ”elämään sen erilaisuuden kanssa ja hyväksymään ja suvaitsemaan sitä, et kaikki ei oo samanlaisia oppijoita” (Ha3He7). Tässä erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen nähtiin tienä tasa-arvoon. Huomio kiinnittyi yksittäisten ihmisten ymmärryksen ja sietokyvyn kasvattamiseen, vaikka erotteluissa on kysymys

nimenomaan rakenteista: tiedonkäsityksestä, johon perustuen erot ja hierarkiat tuotetaan, sekä koulun tehtävistä, joihin kuuluu hierarkkisten erojen tuottaminen osana normalisaation prosessia.

Erojen olemassaolon kiistäminen

Yhtenä strategiana käytettiin myös erojen olemassaolon kiistämistä. Oppilaiden nostaessa ihonväriin liittyvät erot ja hierarkiat esille opettaja vetosi siihen, että erot olisivat merkityksettömiä ja että kaikki oppilaat olisivat tasa-arvoisia. Ihonväristä tehtiin näin vain yksi ominaisuus muiden joukossa, jolloin sillä ei pitäisi olla yhteistyön ja koulun toiminnan kannalta mitään merkitystä:

...kyllähän lapset nostavat esille jo kiusaamisesta lähtien tilanteita joissa jotakin on kiusattu. Ja tämmösessä koulussa varsinkin niitähän tulee päivittäin, että joku sanoo että sä oot musta ja sä olet valkoinen. Ja mä saatan sanoa että ei ole mitään väliä, että olettepa vaikka raidallisia, niin me olemme täällä yhdessä ja teemme tätä hommaa yhdessä, että ei sillä oo niin kun mitään merkitystä sille toiminnalle. Ei täällä enää usein semmosia ole että kyllä täällä on totuttu siihen hirveän hyvin. (HalHe5, opettaja, mies)

Tässä lähtökohtana oli, ettei ihonvärillä ole väliä. Ajateltiin, että koulussa ihonvärin eroihin on jo totuttu, ihonväri on menettämässä merkityksensä erottelevana kategoriana, eikä rasismia juuri ilmene. Tällainen lähtökohta peittää näkyvistä ihonväriin kiinnittyvän rodullistamisen historiallisesti kerrostuneet merkitykset ja alistussuhteet niin epistemologisella, poliittisella, taloudellisella, kulttuurisella kuin symbolisellakin tasolla (Youdell 2003; Santos 2007; Mulinari ym. 2009). Tällöin rasismin nähdään olevan vain yksittäisten ihmisten silmissä ja mielessä. Rasismi henkilöityy sen sijaan, että rasismin ajateltaisiin olevan läsnä tiedossa, ajattelumalleissa sekä sosiaalisissa ja materiaalisissa rakenteissa.

Rasismin liittäminen vain henkilöihin ja heidän ”asenteisiinsa” tuottaakin yhden uuden kategorisoinnin muodon, jonka avulla on mahdollista erotella rasistit ja ei-rasistit ja tässä merkityksessä ”paremmat” ja ”huonommat” ihmiset toisistaan. Eräs haastattelemani opettaja korosti, että olisi tärkeää pystyä keskustelemaan asioista ilman, että tulee leimatuksi pysyvästi rasistiksi ja ikään kuin *parantumattomattomasti sairaaksi* (ali-ihmiseksi tekeminen). Hän totesi ennakkoluulojen olevan osa jokaista, myös häntä itseään. Hän totesi rasistiksi nimittämistä käytettävän usein ihmisen kategorisoinnin ja leimaamisen välineenä sen sijaan, että käsitysten ajateltaisiin voivan muuttua, tai

että ääneen lausumisen seurauksena¹⁰² omat ajatukset saattaisivatkin tulla tarkemman pohdinnan kohteiksi:

...pitää tiedostaa ja hyväksyä että ihmisellä on aina ennakkoluuloja jos tulee joltain, mulla varmasti on, aina niitä tulee. Ja voi jopa lausua uloskin, se ei ole yhtään hävettävää, sit sen itekin voi tajuta että ohhoh, olipas vähän ei ollenkaan niin fiksu ajatus. Hyväksyy itsessään myös sen että mul on tämmöstä, mä epäröin, et mä en tiedä, oo varma tästä asiasta, mulla on ennakkoluuloja. Mut mä voin myös päästä niistä ennakkoluulosta, ne voi muuttua ne mun käsitykset. Mutta et sellanen että heti, ettei uskalla esimerkiksi puhua tai sanoa asioita sen takia et ajattelee että heti mut leimataan joskin. Siinä musta on semmonen ongelma nykyään (...) kun on kerran leimattu rasistiks niin sit se ihminen, ikään kuin se olis parantumattomasti sairas. Et kun meil on jokaisella joskus semmosia ajatuksia voi tulla tai mihin tahansa. Niin kun ne jotenkin vähän avoimesti käsitellään ja sit todeetaan, no se nyt oli, enhän mä. Mut se ettei ihmisiä leimattais sillä tavalla. (Ha 17He1, opettaja, nainen)

Sama opettaja korosti sitä, ettei rasismissa ole kyse vain suomalaisten rasismista muita kohtaan, vaan että rodullisia hierarkioita käyttävät myös muut ryhmät puhuessaan toisista ryhmistä. Ymmärrän opettajan tarkoittavan lausumallaan sitä, että rodulliset hierarkiat ovat osa tiedon järjestelmää sekä ”meidän” että ”muiden” keskuudessa. Rodullisia kategorioita ei siten käytetä ainoastaan toisten, vaan myös oman ryhmän positioiden määrittämiseen. Tämä liittyy siihen, että rodulliset hierarkiat ja rasismi eivät ole läsnä vain ei-valkoisuuden vaan myös valkoisuuden tuottamisessa. Haastatteleman opettaja korostikin sitä, että sen ryhmän, jolla on yhteiskunnassa valtaa, tulisi olla erityisen sensitiivinen suhteessa rasismiin.

Myös muut opettajat ja henkilökunnan jäsenet toivat esille havainnon siitä, että maahanmuuttajat olivat rasistisia toisia maahanmuuttajia tai suomalaisia kohtaan. Tätä havaintoa käytettiin kuitenkin usein vastapuheena sellaista puhetta kohtaan, jossa ainoastaan valkoihoisten suomalaisten ajatellaan olevan rasistisia ei-valkoisia ei-suomalaisia kohtaan. Näin ikään kuin huomautettiin, etteivät suomalaiset olleetkaan niin rasistisia muihin verrattuna. Tällaisessa vastapuheessa (kuten myös sen kritisoidussa puhetavassa) rasismi on henkilöitynyt, ja se ajatellaan yksilön ja ryhmän ominaisuudeksi. Tällöin

¹⁰² Ääneen lausumisen mahdollistamisella ei nähdäkseni tarkoiteta tässä sellaista tulkintaa, että mitä tahansa pitää saada sanoa tai ettei ihmisten sanomisilla, tekemisillä (rasistinen puhe tai teot) tai tietyissä tilanteissa sanomatta ja tekemättä jättämisillä (hiljainen hyväksyminen, sivusta katsominen) olisi merkitystä (ks. Rastas 2005, 2007). Puhuminen on myös maailmaa tuottavaa ja vaikuttaa siihen, miten asioita ajatellaan ja nähdään. Rasistinen, rodullisia hierarkioita käyttävä puhe tuottaa siis samalla rodullisesti hierarkkista kuvaa maailmasta. Kriittikin kohteena onkin enemmän se, että ihmisiä luokitellaan johonkin pysyviin ihmisyyden ja ali-ihmisyyden kategorioihin heidän tekojensa (tässä puheen) perusteella.

ryhdytään helposti väittelemään siitä, kuka on enemmän tai vähemmän rasis-
tinen, suvaitsevampi tai suvaitsemattomampi ja siten ”parempi” tai ”huo-
nompi” ihminen, mikä tuottaa jälleen yhden uuden hierarkian. Samalla huo-
mio ohjautuu pois siitä, että rasismi syntyy jo tiedonkäsityksen tasolla eli se
on läsnä siinä tiedossa, jota koloniaalisesta toisesta ja valkoisesta läntisestä
subjektista tuotetaan. Tiedossa oleva rasismi siirtyy puolestaan sosiaaliin ja
materiaaliin rakenteisiin.

Lähestymistapaa, jossa ihonväriin liitettyjen erojen ja merkitysten kieltä-
mistä pidetään tasa-arvoisuutena, on kuvattu *värisokeaksi rasismiksi*¹⁰³ (Le-
wis 2001, 2004; Rastas 2004, 2005; Bonilla-Silva 2010). Se, ettei rakenteelli-
sia ja ihonväriä koskeviin merkityksiin liittyviä alistussuhteita tunnisteta, itse
asiassa mahdollistaa ja ylläpitää alistussuhdetta. Sitä tukee myös se, ettei
valkoisuutta nähdä ”väriksi”. Tällöin valkoisuuden epistemologisesti, poliitti-
sesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti etuoikeutettua asemaa ja ylivaltaa suhte-
teessa ”värillisyyteen” ei tunnisteta (Leonardo 2005; Santos 2007; Mignolo
2009). Santos (2007) ja Mignolo (2009) puhuvatkin episteemisestä rasismista
tai etuoikeutetusta positioista tarkoittaen sitä, että koloniaalinen, ”värillinen”
toinen on alistettu ja suljettu ulkopuolelle jo tiedon tasolla. Kysymys on siten
ennen kaikkea tietoon sekä sosiaaliin rakenteisiin ja instituutioihin liittyvästä
kysymyksestä. Yksittäisten ihmisten asenteiden sijaan tarkastelun kohteek-
si tuleekin se, miten tieto, jossa valkoisuus ja värillisyyys rakentuvat, sulkee jo
itsessään värillisiksi luokitellut tiedon tuottamisen ja täyden ihmisyyden
ulkopuolelle.

Koulussa rasismiksi ymmärrettiin yleensä yksittäisten ihmisten asenteet,
eikä ihonväriin perustuvista alistussuhteista juuri keskusteltu. Oppilaat saat-
toivatkin käyttää ihonvärin esille tuomista opettajan tai koulun käytäntöjen
vastustamiseen sekä samalla myös valkoisille näkymättömien rodullisten
järjestysten esiin tuomiseen. Seuraavassa on ote kenttäpäiväkirjastani:

On suomi toisena kielenä -tunti.

Oppilas (tummaihoisen): *Ope, tääl on yhdeksän afrikkalaista ja kaksi eurooppa-
laista (tarkoittaa opettajaa ja minua).*

Opettaja: *Onks sil jotain väliä? Tiedätkö, sil ei oo mitään väliä eikä eroa.*

Oppilaat kiistelevät, kuka lukee tekstin.

Opettaja lukee.

Opettaja: *X [oppilaan nimi], älä ole röyhkeä.*

Tunnin jälkeen opettaja kertoo minulle: *Ne rupes vähän esiintyy, ei ne yleensä
ihan noin rauhattomia ole. Kertoo oppilaista, jotka joutuivat yleisopetuksen ryh-
mään valmistavalta luokalta kesken vuoden.*

¹⁰³ On tärkeää ymmärtää värisokeus nimenomaan rakenteelliseksi eikä yksilölliseksi asiaksi.

Opettaja puhuu minulle myös muista oppilaista: Noissa perheissä on kymmenen lasta. Ne selvittää asiat huutamalla.

Myöhemmin hän sanoo minulle: Mä oon yrittäny vetää humanistista linjaa. Joilain on lukkiutuneita käsityksiä. (Vaahtera 7.3.2008)

Tulkitsen oppilaan kommentin yrityksesi huojuttaa opettajan asemaa (opettaja–oppilas -suhdetta) ja ehkä myös haluksi nähdä, miten luokassa oleva vieras (valkoinen tutkija) tilanteeseen reagoi. Tulkitsen, että kommentilla pyritään myös haastamaan ihonväriin liittyvästä erottelusta ja eriarvoisuudesta vaikeaminen sekä tarjoamaan tilalle toisenlaista, erot ja hierarkiat tunnistavaa diskurssia. Opettaja ei kuitenkaan lähde keskusteluun. Hän tyrmää vihjauksen toteamalla, ettei eurooppalaisuuden ja afrikkalaisuuden välisellä erolla ole merkitystä, toisin sanoen, että kaikki ovat samanarvoisia. Paradoksaalista on, että oppilaan esille nostama eriarvoisuus kiistetään vetoamalla tasa-arvoon, mutta tasa-arvoisuuden argumentti saa oikeutuksensa opettajan ja oppilaan positioiden välisestä epäsymmetriasta. Oppilas siis näkee ”väärin”, hän näkee eriarvoisuutta siellä, missä sitä ei opettajan näkökulmasta katsottuna ole, kun taas opettaja ”tietää paremmin”. Myöhemmin opettaja perustelee tunnin tapahtumia oppilaiden ”esiintymisellä” sekä oppilaiden huonolla käytöksellä, isolla perhekoolla, huonolla kasvatuksella ja suomalaisen koulupolun hankaluuksilla. Ilmeisen poliittista oppitunnin diskurssia ja oppilaiden toimintaa selitetään siten oppilaiden ja heidän perheidensä ominaisuuksilla ja puutteellisuudella. ”Humanistiseen linjaan” vetoaminen paikantaa viitekehyksen, johon argumentaatio perustuu. Humanistisessa, liberaalissa tasa-arvossa sekä liberaalissa monikulttuurisuudessa (Kincheloe & Steinberg 1997; Anthias & Lloyd 2002; Andreotti 2010a, 2011a) lähtökohtana on ihmisten tasa-arvo, eikä rakenteellisia eriarvoisuuksia tunnisteta. Universaali lähtökohta kaikkien ihmisten tasa-arvoisuudesta peittää alleen erot ja erottelun poliittisuuden (Ahmed 2000) sekä monenlaiset epätasa-arvoisuudet. Ongelmaksi ja muutoksen kohteiksi tulevat tällöin yksilöiden, tässä tapauksessa oppilaiden ja heidän perheidensä ”rajoittuneet” käsitykset.

Rasismien kiistäminen ja tasa-arvoisuuteen vetoaminen on ongelmallista myös siksi, että tällöin argumentoidaan pikemminkin sitä, miten asioiden kontekstittomassa ja historiatommassa ideaalitalanteessa ”pitäisi olla” kuin tarkastellaan sitä, miten asiat yhteiskunnan tai koulun käytännöissä itse asiassa ovat. Normatiivisesta ja idealistisesta tasa-arvon tavoitteesta tulee siten myös olemassa olevan tilanteen kuvaus (Ahmed 2000), jolloin ideaalisen ja tosiasiallisen välisen kuilun tunnistaminen, analysoiminen ja siitä keskusteleminen muodostuu mahdottomaksi.

Ei-toivottavan erilaisuuden tuottaminen

Koulussa tuotettiin myös käsitystä ei-toivottavasta erilaisuudesta, joka asetettiin hyväksyttävissä olevan normaalin ulkopuolelle. Tällaiseksi erilaisuudeksi tuotettiin esimerkiksi lakien rikkominen tai epäeettinen toiminta. Seuraava aineistokatkkelma kertoo tästä:

...tottakai sitten kun meillä on... joku, ajatellaan jollakin lailla eettisesti tai meillä on jotkut lait... niin onhan sitten erilaisuutta sekin että joku ei noudata lakia, tai tekee meidän mielestämme eettisesti väärin. Ja silloinhan siihen tulee kielteinen, ja silloin siihen, täytyykin tulla, koska meillä ei voisi olla mitään normeja eikä mitään eettisyyttä ellei me ajateltais että tietynlainen erilaisuus on ei-toivottavaa. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Erilaisuudella viitattiin tässä ensisijaisesti tekoihin eikä ihmisen olemukseen. Vaikka toiminta ja olemus pyritään erottamaan toisistaan ja kritiikki kohdistetaan kielteisinä pidettyihin tekoihin, kietoutuvat nämä kuitenkin subjektifikaation prosessissa toisiinsa. Toiminnan nähdään kertovan siitä, millainen ihminen ”on”, jolloin tekoja käytetään itse asiassa ihmisen kategorisoimisen välineenä. Normaalistava rankaisu ei kohdistu vain toimintaan vaan myös ihmiseen (Foucault 2000). Se, että kritiikki kohdistetaan nimenomaan toimintaan, voi yhtäältä johtua siitä, että ihmisten kategorisoimista pyritään välttämään. Tällöin saattaa kuitenkin jäädä ottamatta huomioon toimintaa ja olemusta koskevien kategorioiden kietoutuminen yhteen: ei tunnisteta, että teon kategorisoiminen kategorisoi samalla myös ihmisen. Ei-toivottavan toiminnan kritisoimista ihmisen sijaan voi ajatella myös suostutteluna, jossa ihmistä suostutellaan epänormaalista kohti normaalia. Suostuttelun ideana on, että mikäli ihminen tekee toisin, käsitys hänestä saattaa muuttua. Henkilö siis rakentaa omaa subjektiviteettiaan diskursiivisesti rakentuneiden ja hierarkkisesti järjestyneiden positoiden ja tarjolla olevien vaihtoehtojen keskellä (Laws & Davies 2000; Davies ym. 2001; Butler 2006). ”Oikein” tekeminen mahdollistaa tilapäisen osallisuuden normaalien joukossa.

Hyväksyttävissä olevien ja ei-hyväksyttävien tekojen välistä rajaa perusteltiin lailla ja koulun määrittelemillä säännöillä. Se, mikä nähdään eettiseksi suhteeksi toiseen ihmiseen sekä vastuuksi häntä kohtaan ja mikä puolestaan velvollisuudeksi yhteiskunnan tai koulun sääntöjä kohtaan, eli kunnolliseksi kansalaisuudeksi, kietoutuvat toisiinsa. Etiikasta tulee näin ”kansalaisetiikka”. Toisen kunnioittamiseen liittyvästä vieraanvaraisuudesta tulee oikeuksien, lakien ja oikeudenmukaisuutta valvovien poliittisten instituutioiden kentässä ehdollista (ks. Derrida 2000; Todd 2009, 44–47). Etiikan perusteleminen sekulaarilla järjellä ja rationaalisuudella ja sen sitominen kansallisuuteen tapahtui moderniteetin toisessa vaiheessa, Valistuksessa ja kansallisval-

tioiden kehityksen yhteydessä (Popkewitz 2008; Mignolo 2009). Voi ajatella, että kanssa-asujaa tai *kanssalaista*¹⁰⁴ koskevaan suhteeseen ryhdyttiin siis soveltamaan yhteiskunnalliseen hallintaan liittyvää kansalaisuussuhdetta. Modernin valtion kansalaisetiikassa eettinen vastuu toista ihmistä kohtaan tarkoittaakin eettistä vastuuta toista kansalaista kohtaan¹⁰⁵. Tämän voi ajatella muuttaneen etiikan sisältöä ja myös sitoneen sen osaksi kansalaistamista ja kansalaisten hallintaa.

Kansalaisuuden ja etiikan yhteen kietoutumisen seurauksena on myös se, että yhteiskunnallisen hallinnan sekä ”toiseen kohdistuvan eettisen vastuun” (Spivak 1999; Andreotti 2010b) sisäisten logiikoiden erilaisuus hämärtyy. Eettinen suhde toiseen ja vastuu toista kohtaan perustuu koloniaalisen epistemoisuuden väkivallan ja alistussuhteen sekä siihen liittyvän alistetun toisen position (Spivak 1988b) tiedostamiseen ja purkamiseen. Eettinen kohtaaminen asettaa siten tarkastelun kohteeksi tiedon järjestelmät, joiden kautta läntinen¹⁰⁶ subjekti ja hänen toisensa tuotetaan ja jonka kautta erilaiset materiaalliset eriarvoisuudet oikeutetaan (Andreotti 2010b). Tämä tarkoittaa myös sitä, että läntisen subjektin etuoikeutettu asema tietäjänä purkautuu (Andreotti 2010a).

Sen sijaan kansalaisetiikassa tiedon ja etiikan lähtökohtana on läntinen tiedonkäsitys ja etuoikeutettu läntinen subjekti, jolla on oikeutus omasta sijainnistaan lausua universaalit tietoa ja eettisyyttä sekä toisen kohtamista koskevat periaatteet. Tässä sekulaarin ja rationaalisen kansalaissubjektin etiikka määrittää eettisyyden sekä sen, miten toinen kohdataan. Sekulaari rationaalinen kansalaissubjekti nähdään kasvatuksen ja kehityksen tuloksena,

¹⁰⁴ Kansalaisen käsitteen etymologia: kansalainen, vrt. medborgare.

¹⁰⁵ Spivak (1999, 9–37; Morton 2007, 42–43) on tuonut esille, kuinka esimerkiksi Kantin käsitys sivistyneestä ja moraalisesta (eettisesti toimivasta) subjektista sisältää lähtökohtaisesti jo toiset, jotka näihin subjekteihin eivät kuulu. Toisia ovat lapset, köyhät, kouluttamattomat, naiset mutta myös jalostamattomat, ”villit” ja ”alkukantaiset” ihmiset. Santos (2007) tuo esille, kuinka modernin kansalaisuuden ajatellaan olevan mahdollista vain moderniteetin maantieteellisessä ja epistemologisessa tilassa, jossa tiedon, lain, järjestyksen ja täyden ihmisyyden katsotaan sijaitsevan. Kansalaisuuden ajatus ei siis koske koloniaalista tilaa eikä koloniaalista toista. Se ei myöskään koske kaikkia läntisiä toisia, sillä moderni kansalaissubjektin subjektiviteetti on valkoisen, koulutetun, sivistyneen, sekulaarin, rationaalisen heteroseksuaalisen miehen subjektiviteetti (Spivak 1999, ks. myös Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009). Universaaliksi esitetty kansalaisetiikka on siten sekä tilan (vain moderniteetissa) että subjektiviteetin suhteen rajattua. Se on myös logiikaltaan rajattua, sillä eettisyyden perusteeksi käy vain tietynlaisiin oletuksiin ja päättelyyn perustuva rationaalinen logiikka. Kansalaisetiikkaan liittyvä kansalaisvastuu toista kansalaista kohtaan sekä Spivakin (1999) eettinen vastuu toista kohtaan, jossa asetetaan suhteeseen toisen kanssa ja jossa oma epistemologia voi muuttua, ovat siten perustavanlaatuisesti erilaisia.

¹⁰⁶ Läntisellä subjektilla tarkoitetaan modernia subjektia, joka tuotetaan koloniaalisen subjektin vastakohdaksi.

mikä pikemminkin tuottaa kuin purkaa toiseuden. Kohtaaminen perustuu siten lähtökohtaisesti (tiedostamattomiin) epäsymmetrisiin positioihin.

Toiseen ihmiseen kohdistuvaa eettisyyttä voi lähestyä molemmista näkökulmista, jotka voivat myös päätyä samaan lopputulokseen siinä, että jotain tekoa pidetään vääränä. Logiikka on kuitenkin erilainen. Tiedonkäsityksen ja epäsymmetristen positioiden tarkasteluun perustuva eettisyys ja toista kohti kurottautuminen ottavat lähtökohdakseen sen, miten minä ja toinen diskursiivisesti tuotetaan. Eettisyys ei siten rakennu vain oman epistemologisen viitekehyksen pohjalta, vaan viitekehysten rinnakkaisuudesta ja ”rajalla” kohtaamisesta. ”Kansalaisetiikan” näkökulmasta eettisyyden määrittelee yksin läntinen subjekti. Sellainen epäeettisyys, joka perustuu alistussuhteen tuottamiseen tiedonkäsityksen tasolla, jää tunnistamatta. Myös logiikka, jolla toiseen kohdistuva, epäeettiseksi nähty teko tuomitaan, saattaa olla sellainen, että se tuottaa itsessään uudelleen alistetun toisen.

Vaikka epänormaali, ei-toivottava erilaisuus liitetään edellä olevassa sitaatissa tekoihin, epänormaalista tulee kuitenkin hyvin ruumiillista ja ihmiseen kiinnittyvää. Haastateltava opettaja viittaa sitaatissa ”meidän lakeihimme” eettisyyden perustana. Tämän vastakohdaksi rakentuu tilanne, jossa oltaisiin ilman lakia ja käyttäytymisen normeja. Suomalainen yhteiskunta määrittyy lain ja järjestyksen tilaksi, kun taas sen vastakohdaksi määrittyy koloniaalinen tila, jossa laki ja modernin yhteiskunnan järjestykset eivät päde. Vastuu lain hallitsemien tilan, eettisten normien ja kansalaisetiikan pitämisestä yllä nähdään olevan valistuneilla ja valkoihoisilla suomalaisilla subjekteilla, sillä toisella ei nähdä olevan lakia eikä etiikkaa (ks. myös Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009).

Valkoihoisen suomalaisen subjektin ja suomalaisen yhteiskunnan asema lain, eettisyyden ja suvaitsevaisuuden edustajina tuli esille tilanteissa, joissa puhuttiin lakien noudattamiseen, väkivallattomuuteen tai ihmisoikeuksiin liittyvistä asioista. Näiden nähtiin toteutuvan suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa, muttei toisen ”valtakunnassa” (Santos 2007). Valkoihoisten suomalaisten kohdalla eettisestä normista poikkeaminen määrittyi pikemminkin yksilölliseksi tai perheen sosiaaliseen tilanteeseen liittyväksi kuin suomalaiseseen kulttuuriin liittyväksi asiaksi, kun taas toisen kohdalla syynä saatettiin pitää hänen kulttuuriaan tai uskontoaan (ks. myös Lappalainen 2006b).

Toisen alisteisuus tuli tuotetuksi esimerkiksi siinä, ettei hänen nähty kykenevän ymmärtämään erilaisuutta. Eräs opettaja totesi monenlaisuuden tuovan ”mukanaan semmosia haasteita, millä tapaa ne monenlaisuudet kohtaavat ja ymmärtävät sitten toisiaan” (Ha2He5). Monenlaisuudella viitattiin tässä nimenomaan muihin kuin suomalaisen valtakulttuurin ja yleisopetuksen mukaisiin normaleihin subjekteihin. Toisen alisteisuus tuotettiin myös te-

kemällä hänestä suvaitsematon, kuten seuraavasta haastatteluotteesta käy ilmi:

Kyllä se joskus niin kun mielenkiintoista tätä ristiriitaa just pohtia, että missä kohtaa sitten me olemme ikään kuin suomalaisina hyvinkin suvaitsevia ja vapaita mutta sitten itse asiassa nää ryhmät sinällään eivät olekaan kovinkaan sitten suvaitsevaisia missään määrin. Se on se ristiriita, jota joskus pohtii itseksseen. (Ha2He5, opettaja, mies)

Kohtaamisen ja ymmärtämisen haasteen ei siis ajateltu koskevan suomalaisia subjekteja, vaan haasteen katsottiin liittyvän nimenomaan (koloniaalisiin) toisiin. Logiikka on ensi näkemältä ehkä jopa paradoksaalinen: koska toinen on erilainen, hänen on vaikea ymmärtää erilaisuutta. Logiikka tulee kuitenkin ymmärrettäväksi, kun ajatellaan, että erilaisuus määrittyy suvaitsevaisuuden ja ymmärtämisen vastakohtaksi. Toisen nähdään siis olevan sidottu yhteen rajattuun näkökulmaan, eikä olevan vapaa näkemään, pohtimaan ja ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Suomalainen subjekti puolestaan tuotetaan suvaitsevaksi ja vapaaksi, valistuneeksi ja autonomiseksi subjektiksi, joka on kykenevä ottamaan etäisyyttä itseensä, omaan kulttuuriinsa ja ajattelutapoihinsa sekä astumaan ”toisen kenkiin” ja näkemään toisin. Samalla hän kuitenkin tarvitsee suvaitsemattomaksi nimetyn toisen, jotta hänen suvaitsevaisuutensa tulisi osoitetuksi (Andreotti 2011a).

6.2 Erojen, kategoristen yleistysten ja toiseuden tuottaminen arjen diskursiivisissa käytännöissä

Tarkastelen erojen, kategoristen yleistysten ja toiseuden tuottamista koulussa diskursiivisena käytäntönä, jossa oppilaita asetetaan erilaisiin kategorioihin ja suostutellaan tietynlaisiin positioihin ja toimintatapoihin. Koulun arjen käytännöt rakentuivat niin, että normaali muodosti puheen ja toiminnan perustan, jota ei yleensä erikseen määriteltä tai perusteltu. Poikkeamat normaalista tuotettiin erilaisuudeksi, jolloin erilaisuus määritti implisiittisesti normaalin. Youdellin (2006) mukaan koulun käytännöt ohjaavat oppilasta suostumisen ja resistenssin keinoihin tietynlaiseen puhe- ja toimintatapaan esittämällä nämä hyväksytyiksi, ”oikeiksi” tai normaaleiksi tavoiksi toimia. Samalla käytännöt jättävät ulkopuolelle ne, jotka eivät käytäntöihin taivu. (Youdell 2006.)

Tarkastelen seuraavassa, miten normaali ja epänormaali tai erilainen tuotettiin koulun diskursiivisissa käytännöissä sukupuolta, seksuaalisuutta, yhteiskuntaluokkaa, tietoja ja taitoja, kansallisuutta ja katsomusta koskevien erottelujen kautta. Vaikka tarkastelen kutakin näistä oman alalukunsa alla,

näiden välillä on kuitenkin monia intersektioita, joita tuon esille. Eroja ei siten tehdä ainoastaan yhden kategorian kautta, vaan läsnä on useampia eroteluja ja kategorioita, joiden kautta erilaisuus ja toiseus tuotetaan.

Sukupuolen ja seksuaalisuuden tuottaminen: normaaliuden tuottaminen poikkeavuuden avulla

Sukupuolen dikotomia tuotettiin normaaliksi ja luonnolliseksi jaoksi monissa sellaisissa käytännöissä, jotka olivat sukupuolen mukaan eriytyneitä. Tässä dikotomiassa on sisään rakennettuna hierarkia, arvoero, jossa mies muodostaa normatiivin ja nainen muodostuu sille alisteiseksi toiseksi (Skeggs 2001; Rossi 2010). Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin fyysisen koulun, luokatilan ja koulun järjestysten sekä fyysisten, sosiaalisten ja symbolisten resurssien sukupuolittumisen (esim. Skeggs 1997; Gordon ym. 2000; Tolonen 2001; Lehtonen 2005; Reay ym. 2011). Tarkastelen sitä, miten sukupuolta ja seksuaalisuutta tuotettiin puheessa ja käytännöissä ja kuinka tuottaminen tapahtui yhteisesti niin, että sekä koulun henkilökunta että oppilaat performoivat ja tuottivat uudelleen näitä jakoja. Seuraava aineistokatkkelma kertoo näiden jakojen tuottamisesta:

On ensimmäisen ja toisen luokan yhteinen lauluhetki. Lauluihin liittyy myös liikuntaa, jossa roolit ovat sukupuolittuneet.

Oppilas (sanoo minulle): *Poika tulee ensin ja sit tyttö, jos et tiedä meidän järjestystä. Toi on tyttö* (tarkoittaa erästä poikaa).

Opettaja: *Hei, eiköhän me nähdä, kuka on kuka.* (Vaahtera 3.4.2009)

Tässä oppituokiossa (lauluissa ja laululeikeissä) heteronormatiivisesti sukupuolittuneet tehtävät muodostavat toiminnan perustan. Kyseinen esimerkki koskee laulua, jossa tyttöjen ja poikien tuli liikkua laulun sanojen tai säkeiden mukaan tietyssä järjestyksessä. Eräs oppilaista selvittää minulle sen, miten järjestys lauluissa toimii, ilmeisesti siksi, jotta osaisin toimia ”sukupuoleni mukaisesti”. Samalla hän osoittaa oppilastoverilleen kommentin, jonka tulkitseen kiusanteoksi tai nimittelyksi. Opettaja reagoi asiaan, muttei kiellä vaan vetoaa ”erojen näkemiseen”. Opettajan kommenttia ”todellisten” erojen näkemisestä voi tulkita pehmeäksi ojentamiseksi: hän ei toru, vaan osoittaa oppilaan kommentin paikkansapitämättömyyden vetoamalla siihen, miten asiat ”itsestään selvästi” ovat. Luonnolliseen eroon vetoaminen kuitenkin itse asiassa vahvistaa oppilaan kommentin kiusoittelevaa ja alentavaa merkitystä: pojan nimitteleminen tytöksi voi toimia kiusantekona ainoastaan silloin, kun pojan tyttöydessä sekä dikotomisen sukupuolijärjestyksen rikkomisessa ylipäätään on jotain epätavalliseksi tai epänormaaliksi nähtyä. Tämä logiikka

käy esille seuraavasta aineistokatkelmasta, jossa opettaja ja oppilaat yhdessä uusintavat heteronormatiivista sukupuolisuutta:

On neljännen luokan ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti.

Opettaja: Ja nyt sitten otat kirjan ja luet sivut 148–149.

Eräältä oppilaalta (pojalta) puuttuu kirja.

*Opettaja (päivitellessä, enemmänkin pilke silmäkulmassa kuin vakavana paheksu-
sen): Voi hyvä mies – kyllä sinusta pitäisi tulla mies.*

Joku oppilas: Siit tulee nainen. (Lehmus 27.3.2008)

Tässä opettaja päivittelee oppilaan unohduksia. Kehotus aikuisuuteen kasvamisesta perustuu käsitykseen lapsen epätäydellisyydestä suhteessa aikuiseen. Samalla kehoitus kasvaa pojasta mieheksi uusintaa heteronormatiivista sukupuolijärjestystä (esim. Lehtonen 2005; Butler 2006), jossa ”oikea” sukupuolikehitys on jo valmiiksi kirjoitettuina. Tytöistä kasvaa siis ”luonnollisesti” naisia ja pojista miehiä.

Heteronormatiivisuuteen liittyy käsitys sekä tietynlaisesta sukupuolisuudesta että seksuaalisuudesta. Ajatellaan, että biologiasta seuraa itsestään selvästi sukupuoli: oikeanlainen feminiinisyys ”nais”ruumiin omaavilla ja oikeanlainen maskuliinisuus ”mies”ruumiin omaavilla. Siihen liittyy myös käsitys miehen ja naisen muodostamasta perherakenteesta sekä puolisoiden sukupuolittuneista tehtävistä. (Lehtonen 2005.) Heteronormatiivisen ydinperheen näkeminen normaaliksi tai tavalliseksi tuottaa samalla yksinhuoltajaperheet, ei-heteroperheet sekä muut ei-ydinperheiksi nähdyt asuinkunnat epätavalliseksi tai epänormaaleiksi (Yesilova 2009¹⁰⁷). Seuraava aineistokatkelma kertoo siitä, miten perherakennetta ja sukupuolittuneita tehtäviä koskevia oletuksia uusinnettiin teknisen työn tunnilla:

On kolmannen luokan teknisen työn tunti. Tunnin aikana opettaja esittelee työssä tarvittavan sahan.

Opettaja: Eli teidän pitäisi isin työkalupakista löytää tällainen lehtisaha. Tätä kääntyy. (Lehmus 13.2.2008)

Opettaja tulee kertoneeksi, että työssä tarvittava väline löytyy nimenomaan isän työkalupakista. Lausuma saa oletettavasti hyvin erilaisen merkityksen niiden lasten kohdalla, joiden perheisiin kuuluvat sekä isä että isän työkalupakki, kuin niiden kohdalla, joiden perheissä isää, työkalupakkia tai kumpakaan näistä ei ole. Oletukseksi siis rakentuu, että perheessä on henkilö nimeltä isä sekä laatikko nimeltä työkalupakki ja että isä ja työkalupakki liittyvät

¹⁰⁷ Ydinperheen ja perheen käsitteitä ovat edeltäneet esimerkiksi asujaimiston ja kotitalouden (hushåll) käsitteet, jotka ovat määrittelyltään laajempia ja väljempia. Perheen käsittäminen ydinperheeksi on historiallisesti varsin nuori ilmiö. (ks. Yesilova 2009.)

olennaisesti toisiinsa. Lisäksi oletetaan, että kodit ovat sellaisia, joissa lehtisahalla on käyttöä, minkä voi tulkita oletukseksi joko tietynlaisesta, sukupuolittuneesta harrastuneisuudesta tai keskiluokkaisesta rivitalo- tai omakotitaloasumisesta. Näin ne kodit, joissa ei ole isää, pakkia tai sahaa tai joissa työkaluja käyttää joku muu, tuotetaan lähtökohtaisesti epätavallisiksi kodeiksi.

Aiemmassa aineistokatkelmassa toisen oppilaan kiusoitteleva kommentti (”siit tulee nainen”) saa voimansa opettajan puheessaan tuottamasta normatiivista¹⁰⁸. Pojan nimeäminen tulevaksi naiseksi asettaa pojan epänormaalien kategoriaan ja riistää häneltä hänen normaaliutensa. Jos tyttömainen poikuus muodostuisi normaaliksi kategoriaksi, se veisi ponnin tältä nimitykseltä, samalla kun se ehkä tuottaisi jonkin uuden epänormaaliuden kategorian, jota käytettäisiin nimittelyn välineenä.

Tulkitsen, että tytöksi nimittelyyn liittyy pojan kohdalla epänormaaliuden lisäksi vielä toisenlainen alentava merkitys, jota poikamaisen tytön nimitykseen ei välttämättä sisälly. Poikamainen tyttö saattaa itse asiassa muodostua arvostetuksi kategoriaksi, kuten seuraava ote kenttäpäiväkirjastani osoittaa:

On tekstiilityön tunti. Tunnilla on sekä tyttöjä että poikia (koska kaikki oppilaat opiskelevat molempia aineita). Oma opettaja on poissa, ja tunnilla on sijainen. Oppilaat työskentelevät itsenäisesti ja keskustelevat samalla. Tietyt oppilaat ovat äänessä ja pyrkivät tuomaan käsityksiään voimakkaasti esille.

Sijainen: Ketä on poissa?

Kaksi oppilasta tulee luokkaan.

Tanja: Se [tarkoittaa toista näistä oppilaista] tulee melkein itkien.

Luokkaan tuleva oppilas: Saa tulla vähän myöhässä.

Oppilaat keskustelevat tulevista yläasteista.

Tanja: Siel hakijoissa oli vain hiirulaista, sellasia naispuolisia Kalleja.

(...)

Tanja: Noitten poikienkin pitää tehdä jotain. Must tuntuu et noist molemmist tulee kotiäitejä, niin niiden pitää osata virkata.

Joku toinen tytöistä: Ope on sanonu et jos tääl laiskottelee, saa jälkkää, varsinkin pojat. Tanja on vähän niinku poika.

Tanja: Niin mä oon vähän niinkun poika.

(...)

Tanja: Pojat pitää aika, et pojat kiusaa tyttöjä, ihan epäreilua.

Joku toinen tytöistä: Kaikki puhuu p----a toisista selän takana, kaikki feidaa.

Tytöt tappelee sanallisesti enemmän kuin pojat.

¹⁰⁸ Myös ne pojiksi nimettyjen keskinäiset kommentit, joissa vaivihkaa todettiin että ”pojat tykkää X:stä [henkilökuntaan kuuluva mieheksi nimetty] ja X pojista” osaltaan uusintavat käsitystä heteronormatiivisesta seksuaalisuudesta tuottamalla sukupuolisen ja seksuaalisen moninaisuuden vaietuksi, oudoksi tai mystiseksi asiaksi. (ks. Lehtonen 2005.)

Tanja: *Tytöt on ihan tunnevarmasii. Pojat tappelee kerran ja on sit kavereita. Tytöt ei sano* [suoraan]. (Vaahtera 19.3.2008)

Kyseinen oppitunti muodostui sillä tavoin erityiseksi, että keskustelu sai edetä melko vapaasti sijaisopettajan siihen juuri puuttumatta. Samalla tuli tunne, että tässä tilanteessa tytöiksi nimetyt oppilaat kokivat tarpeelliseksi performoida omaa paremmuuttaan luokan hierarkiassa alempana oleviin oppilaisiin nähden. Tämä saattoi liittyä siihen, että oma opettaja oli poissa ja luokassa oli kaksi vierasta aikuista, tai siitä, että paikalla oli sekä mieheksi nimetty sijainen sekä tapahtumia ylös kirjaava naistutkija, joka oli päälle päätteeksi raskaana.

Kovaaäninen, toisia arvosteleva puhe vaikutti olevan ”Tanjän” keino performoida omaa erinomaisuuttaan suhteessa muihin ja luoda oma paikkansa oppilaiden välisissä hierarkioissa (ks. myös Tolonen 2001). Hänen toimintatapaansa seuraili jossain määrin myös pari muuta luokkatoveria, kun taas joitakin muita oppilaita tämä toiminta vaikutti tulkintani mukaan häiritsevän. Yksi luokan hiljaisemmista pojista, ”Kalle”, näytti joutuneen erityisesti Tanjan arvostelun ja nimittelyn kohteeksi. Kallea kutsuttiin tunnin aikana useampaan kertaan tytöksi, ja hänestä sekä muista ryhmän hiljaisemmista pojista sanottiin tulevan kotiäitejä.

Tulkitsen, että poikamaisuus oli Tanjalle tapa performoida omaa vahvuuttaan ja poikamaisuuttaan erotuksena sekä ”kilttiin” tyttöyteen että erityisesti kotiäitiyteen, joita hän ei pitänyt arvostettavina positioina. Se, että hiljaisia poikia sanottiin kotiäideiksi, joiden tuli osata virkata, kertoo nähdäkseni paitsi sukupuolistereotypioihin perustuvasta, ei-arvostetulla kategorialla nimittelemisestä, myös siitä, kuinka kotiäitiys yhdistyi alistettuun positioon, johon ”liian kiltti” nainen saattaisi joutua. Feminiinisten piirteiden vähäinen arvostus sekä feminiiniseen mieheyteen liitetty poikkeavuus tulevat esille myös siinä, että ryhmän äänekkäät, kotiäitiyttä halveksineet tytöt alkavat nauraa saatuaan tekstiilityön tunnin aikana selville mieheksi nimetyn sijaisen ammatin:

Joku tytöistä: *Ooks sä opettaja (kysyvät sijaiselta)?*

Sijainen: *Joo, mut en koulussa. Päiväkodissa.*

Tytöt nauravat.

Minkä ikäinen sä oot?

Sijainen: *Nyt menee henkilökohtaisuuksiin. [Sanoo iän].*

Tanja: *Täytyy olla jonkun verran tähtänyt et alkaa opettajaksi.* (Vaahtera 19.3.2008)

Tässä mieheksi nimetyn henkilön ”naismainen” ammatinvalinta, lastentarhanopettajaksi ryhtyminen, herättää tytöissä huvitusta. Opettajuus puhutaan myös ammatiksi, johon ”ihan täysjärkinen” ihminen ei saattanut ryhtyä. Lopputuloksena on, että kyseisen ammatin valintaa pidetään mieheksi nimetylle kaikin puolin järjestömänä valintana.

Tytön ja pojan kategorioita sekä niihin liitettyjä ominaisuuksia käytettiin myös suostuttelevan ohjaamisen ja ojentamisen välineitä. Seuraava aineistokatkkelma kertoo, kuinka kiltiksi tytöksi tulemiseen suostuteltiin sillä, että ”raskas” käsiala olisi yllättävää, siis epätyypillistä tytölle:

On kuudennen luokan äidinkielen tunti. Opettaja lukee aineita ääneen nimettöminä. Hän kertoo kuitenkin arvosanat ja niiden perustelut ääneen.

Opettaja: Raskas käsiala, yllättävää, että tytöllä. Onko liian pehmeä kynä, kannattaisko vaihtaa. Oon antanu 8-. (Lehmus 28.3.2008)

Ollakseen hyvä koulutyttö ja saadakseen tämän tavoiteltavan subjektiviteetin tulisi siis osoittaa tietynlaista ruumiin hallintaa (Davies ym. 2001). Raskas käsiala ei opettajan näkökulmasta kuulunut hyvään tyttöyteen, kun taas pojan kohdalla sitä pidettiin normaalimpana tai luonnollisempaan ja siten odotuksen mukaisempaan. Tulkitsen, että käsitys epätyypillisestä tyttöydestä ja sen oikaisemisesta tyypilliseksi tyttöydeksi olivat niin voimakkaita, että ne saivat opettajan osittain jopa luopumaan ainekirjoitusten lukemiseen liittyvästä anonymiteetista.

Hyvän tytön kategoriaan suostutteleminen rakentui pehmeäksi hallinnan keinoksi myös sellaisissa tilanteissa, jossa ei haluttu vedota kovaan kuriin eikä oppilaan maahanmuuttajataustaan. Seuraava aineistokatkkelma kertoo tällaisesta tilanteesta:

... niin kun [opettajan nimi] luokalla, muistan kun oli somalityttöjä, minulla oli myös, jotka kiroili niin että se oli jotain aivan hirvittävää. Semmosia kiro sanoja, suomalaisia, joita siis, aikuisenkin korvat tulee punaisiksi. Ja sä kerroit [opettajan nimi] että sä sanoit tytöille että kauhealta kuulostaa kun pienet tytöt puhuvat tuolla tavalla, että en minäkään haluaisi että minun pikku tyttöni puhuu niin, että älkää puhuko niin. Ja minusta se oli hieno tapa selvittää se, koska sä häivyit sitten sen, jopa kulttuurisen eron, että sä ajattelit että jos sä olisit mun tyttö niin enpä antaisi tai en haluaisi. Ja mä luulen että se vaikuttkin. Siis jos sä olisit vaan ollut vihanen ja sanonut että täällä ei kiroilla niin. Mutta se oli erittäin hyvä tapa puuttua siihen asiaan sillä tavalla että ikään kuin kulttuuriset erot hävisivät siinä. (HalHe1, opettaja, nainen)

Tässä vetoaminen hyvän tytön tai minun oman tyttöni kaltaisen tytön positiioon näyttää tilapäisesti häivyttävän kansallisuutta ja ihonväriä koskevat erot.

Somalialaistaustaista tyttöä suostutellaan tekemällä ”minun oman hyvän tyttöni” positio hänelle haluttavaksi ja melkein saatavilla olevaksi. Opettajan tyttönä oleminen tarjoaa siten ihonväristä huolimatta hetkellisen kuulumisen suomalaisten ”hyvien tyttöjen” joukkoon. Kansallinen ja ihonväriin liittyvä ero ei kuitenkaan katoa, vaan se kietoutuu hyvän tyttöyden kategoriaan. Voi pohtia, olisiko tilanne ollut sama, jos tilanteessa olisi ollut pojaksi nimetty tummaihoisen oppilas. Olisiko hänen käyttökseenä vedottu ”minun poikani” positiota tarjoamalla¹⁰⁹? Jos ei, mitä sellaista tummaihoisen tytön representaatioon liittyy, jota tummaihoisen pojan representaatioon ei liitetä?

Eron tekeminen ja suostuttelu eivät tässä liity vain kansallisuuteen, ihonväriin ja sukupuoleen. Suostuttelua olisi käytetty, vaikka opettaja olisi suostutellut ”minun lapseni” positiota tarjoamalla. Tällöin hyvän tyttöyden sijaan tarjolla olisi ollut hyvän oppilaan kategoria.

Myös tilanne, jossa suostuttelin itse sijaisena ollessani somalialaistauksia tyttöjä puhumaan aikuisille (opettajalle, minulle) kauniimmilla perusteilla, ettei heidän kotonaankaan puhuttaisi epäkunnioittavasti, perustui niin ikään kansallisen eron tuottamiseen. Vetosin tässä tilanteessa siihen, että tytöiksi nimetyt olivat ”jo” somalialaisia (olemassa olevaksi nähty ero), mihin perustuen tein hyvän somalialaisen tytön position ja oman hyvän kulttuurin säilyttämisen arvostettavaksi ja haluttavaksi vaihtoehdoksi:

Olen ollut kuudennen luokan tyttöjen liikunnan sijaisena. Jotkut oppilaista (somalialaistaustaisista tytöistä) ovat puhuneet tunnilla ikävästi minulle ja muille oppilaille. Tunnin jälkeen otan oppilaat puhutteluun. Vetoan heidän perhekulttuuriinsa.

A-L: Puhutteks te toiseen teidän vanhemmille?

Oppilas 1: No ei! (katsoo toista somalialaistaustaista oppilasta)

A-L: No älkää sit puhuko täälläkään. Se on oikeesti tosi ruma tapa. Mä tiedän, että koulussa puhutaan, mutta teillä on kotona hyvä tapa, pitääkö se. (Vaahtera 18.3.2009)

Suostutteluni ei tässä perustunut suomalaisen kulttuurin ehdottomaan ylemmyyteen, vaan somalialaisen kulttuurin ”paremmuuteen” (aikuisia, vanhempia ja opettajia kunnioittavaan käytökseen) suomalaiseen kulttuuriin (epäkohdellias käytös ja auktoriteettien kunnioituksen puuttuminen) verrattuna. Toisin sanoen tulini kääntäneeksi dikotomian ylösalaishin.

Nämä suostuttelun tilanteet kertovat nähdäkseni siitä, kuinka moniin kategorioihin ja hierarkioihin suostutteleva valta voi koulussa perustua. Suostut-

¹⁰⁹ Esimerkiksi Youdell (2003) on tehnyt brittikontekstissa havainnon siitä, miten ”mustat” maskuliiniset identiteetit, jotka ovat populaarikulttuurissa suosittuja, rakentuvat koulun valkoisen ja keskiluokkaisen kulttuurin näkökulmasta uhkakksi.

telun perustana olevat erottelut ja kategorisoinnit ovat suostuttelun kohteen kannalta sekä mukaan ottavia ja mahdollisuuksia tuovia että ulkopuolelle sulkevia ja mahdollisuuksia epääviä. Myös tarjolla olevat, diskursiivisesti rakentuneet valinnat mahdollistavat sekä subjektiksi tulemisen että toiseksi joutumisen.

Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä järjestyksiä ja valtasuhteita uusinnettiin koulussa myös fyysiseen luokkatilaan liittyvien jakojen ja äänen käyttöön liittyvän tilan hallinnan kautta. Tolosen (2001) tutkimuksessa pojat hallitsivat luokkatilaa äänenkäytöllään, ja oppilaiden istumajärjestys (yläasteella oli vapaa istumajärjestys) rakentui sukupuolisen erottelun perusteella. Pojat myös arvostelivat tyttöjen kehoa ja vaatteita ääneen (Tolonen 2001). Myös omissa kenttämuistiinpanoissani on merkintöjä vastaavista tilanteista. Erityisesti yhdessä luokassa nämä erottelut näyttäytyivät hyvin selvästi. Pojat ottivat tilaa haltuun sekä puheella että teoilla. He kommentoivat tyttöjen ulkonäköä ja estivät heidän vapaan liikkumisensa luokassa (kenttämuistiinpanot Vaahtera 26.3.2008 ja 1.4.2008). Sukupuolen lisäksi uusinnettiin hetero-olettamusta sekä naisen positiota heteroseksuaalisten halun ja toiminnan kohteena. Seuraava aineisto-ote kertoo tästä:

On kuudennen luokan äidinkielen oppitunti.

Tunnilla tehdään sanelua. Sen jälkeen alkaa pulina. Luetaan kirjaa ja kirjoitetaan repliikkilappuja näytelmää varten.

Ilkka antaa takana istuvalle Amandalle vihkon.

Ilkka: Lue tätä [ääneen]. Mikael on kirjoittanu.

Mikael: Sä oot kirjoittanut vähintään yhtä paljon.

Amanda ei ole innokas lukemaan [ääneen]. Vihkossa lukee "Amanda on seksikäs" ja muuta vastaavaa.

Mikael (minulle): Hei sinä, kirjoita ylös, mitä Ilkka sanoi Kian rinnoista [ihana koskea].

(Pohdin, että poikien käytös on sukupuolista ja seksuaalista häirintää. En katso Mikaeliin, kun hän puhuu minulle. Tekisi mieli sanoa jotain, mutta valintani yrittää olla kärpäsenä katossa estää minua puuttumasta.)

Amanda on hiljainen.

Mikael istuu pulpetin päällä selin opettajaan ja juttelee luokan takana istuvalle työlle.

Opettaja korjaa saneluja.

(Mietin, pitäisikö tarttua ja sanoa jotain kaikkeen tunnilla tapahtuneeseen, mielestäni epäreiluun menoon, vai ei.)

Milla käy etsimässä omaa purkkiaan [jossa kasvatetaan jotain kasvia]. Antti, Jussi ja Mikael estävät hänen pääsynsä. Mikael häiritsee luokan takana istuvaa kolmea tyttöä jatkuvasti. (Vaahtera 1.4.2008)

Tässä luokkatilassa pojat olivat toimijoita ja tytöt toiminnan kohteita. Luokan miespuolinen sijaisopettaja ei puuttunut tyttöjen ulkonäön arvosteluun. Hän kielsi kyllä toistuvasti ”alapäävitsien” kertomisen, muttei kuitenkaan todennut vitsien olevan nimenomaan tyttöihin kohdistuvaa sukupuolista häirintää (sukupuolisesta häirinnästä koulussa ks. Aaltonen 2008). Hän ei siis puuttunut sukupuoleen liittyvään alistamiseen ja tyttöjen asettamiseen seksuaalisiksi objekteiksi eikä sanallistanut tätä häirinnäksi. Tyttöjen alisteisuus ja asettaminen objekteiksi tuli esille myös siinä, että jotkut pojiksi nimetyt saattoivat suureen ääneen kertoa yläasteelle menon hyviksi puoliksi sen, että siellä olisi ”uusia naisia”¹¹⁰.

Tällainen alistava käytäntö ei jättänyt tytöille juuri puolustautumisen mahdollisuuksia. Sukupuolista ja seksuaalista häirintää ei sanallistettu häirinnäksi, vaan se nimettiin leikiksi. Suuttua ei saanut, sillä se tulkittiin poikien puolelta turhaksi vakavuudeksi, ”nipottamiseksi” ja leikistä loukkaantumiseksi. Eräänlaiseen ”reilun tytön” toimintatyyliin kuului se, että ”leikki” kes-tettiin. Tulkitsen, että sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä sallittiin siksi, että sitä pidettiin pojille tai poikien kehitykseen kuuluvana luontaisena tai tyyppillisenä vaiheena, eikä käytäntönä, jossa nainen heteroseksualisoidaan ja systemaattisesti alistetaan miehen puheen ja toiminnan kohteeksi (ks. Lehtonen 2005).

Keskiluokkaisuuden tuottaminen eroja karsimalla ja virheitä oikomalla

Koulun kulttuurista ja käytännöistä on luettavissa tietynlaiset oikean tiedon, oikein toimimisen ja olemisen tavat, joista puhutaan keskiluokkaisuutena (Skeggs 2001, 2004; Reay ym. 2011). Normaalistaminen on siten keskiluokkaisuuteen normaalistamista. Tarkastelen tässä sitä, miten koulun keskiluokkaisuus tulee normaalistavissa käytännöissä esille.

Koulun tehtävä keskiluokkaiseen puhe- ja toimintatapaan kasvattavana tuli esille esimerkiksi siinä, millaiset ilmaukset kielteisinä pidetyistä asioista olivat toivottuja ja ”kauniita” ja millaiset taas olivat epätoivottuja tai ”rumia”. Oppilaita ohjattiin ”oikean” ilmaisun käyttämiseen. Näitä sanamuotoja korjattiin oppitunneilla esimerkiksi niin, että tappaminen muuntui ristiinnaulitsemiseksi:

¹¹⁰ ”Uusia naisia” koskevalla puheella tai ”rehvastelulla” puolestaan rakennettiin omaa subjektiveettia ja tietynlaista positiota luokan poikien keskuudessa. Vaikka tällainen puhetapa vaikutti olevan poikajoukolle yhteinen, sai tämä lausahdus tummaihoisen pojan sanomana erityisen merkityksen. Tulkitsen, että sillä tuotettiin tietynlaista tummaihoisen maskuliinisuuden representaatiota, heteroseksuaalista hypermaskuliinisuutta, joka on tuotettu arvostettavaksi esimerkiksi populaarikulttuurissa (ks. Youdell 2003). Näin toimimalla vahvistettiin omaa positiota luokan poikien keskuudessa.

Kolmannen luokan evankelis-luterilaisen uskonnon tunnilla käsitellään pääsiäistä. Opettaja kertoo tarinaa pääsiäisen tapahtumista. Hän kertoo, että kuva on piirretty ja taiteilijan tekemä, koska silloin [pääsiäistapahtumien aikaan] ei ollut kameroita. Hän esittää välissä kysymyksiä oppilaille.

Oppilas [vastaa yhteen kysymyksistä]: *"Se tapettiin".*

Opettaja: *Joo, sano vähän kovempaa ja nätimmin.*

Oppilas: *Se naulittiin ristiin.* (Lehmus 15.4.2009)

Edellä kuvattua tilannetta voisi kuvata eräänlaiseksi performanssiksi, jossa asiat sanoitetaan toisin. Oppilas käyttää ensin ilmaisua, jota opettaja ei pidä kauniina, vaan joka koulun kontekstissa määrittyy puhekieliseksi tai rahvaanomaiseksi ilmaisuksi. Opettaja pyytää häntä toistamaan "nätimmin", eli keskiluokkaaisella kielellä. Tulkitsen, että oppilas tietää, millaisesta koodiston tai diskurssin vaihtamisesta on kyse. Hänen ei tarvitse kysyä sitä keneltäkään. Hän käyttää oppikirjoissa (ja opettajan puheessa) esiintyvää ilmaisua, jonka opettaja hyväksyy.

Myös eräällä toisella oppitunnilla tappaminen, tai tässä tapauksessa itsensä tappaminen (ehkä myös itsemurha tai oppilaskielellä "itsari"), korvataan toisella sanalla. Tässä korjausta ei pyydä opettaja, vaan sen tekee oppilas, ilmeisesti jo tietäen, että toisenlainen ilmaisu on opettajan mielestä hyväksyttävämpi:

Eräällä äidinkielen oppitunnilla puhutaan Kalevalan Ainosta. Oppilas kertoo Ainan tarinan lyhyesti muulle luokalle (empii hetken) ja päättää tarinan sanomalla: "... ja sitten se lopetti itsensä". (Lehmus 26.2.2008)

Keskiluokkaiseen "oikein" olemiseen liittyi myös kirjakielisen kirjoitusasun käyttäminen murrekielen sijaan. Seuraavassa katkelmassa kirjakielisyys rakentui oikeaksi suomeksi, kun taas puhekielinen tai murrekielinen ilmaus merkityksellistyi virheelliseksi ilmaisuksi:

On viidennen luokan äidinkielen oppitunti. Oppitunnilla käsitellään verbin taivutusta: "Me nukuimme".

Oppilas: *Me nukuttiin.*

Opettaja: *Ei, se on virheellinen muoto. Te näätte sitä niin paljon kännykkä- ja netkielessä, et te ette erota sitä, mut se on virheellinen muoto.* (Vaahtera 25.3.2008)

Tässä tilanteessa opettaja tekee eroa "virheellisen" ja "oikean" muodon välillä sen sijaan, että hän puhuisi puhekielisestä ja kirjakielisestä muodosta. Kirjakielinen ilmaus on siis *oikeaa* suomea¹¹¹.

¹¹¹ Äidinkielen opetuksessa on aiemmin ollut kielteistä suhtautumista murteisiin. Koulussa piti käyttää kirjakieltä tai yleiskieltä. (ks. Nuolijärvi 1986, 112–115; Söderholm 1998.) Nykyisin

Keskiluokkaisuus ja sen vaikutus koulun arjessa tapahtuviin kohtaamisiin tai ohittamisiin mietitytti koulun aikuisia. Näkemys keskiluokkaisesta koulusta ja opettajasta (Rinne 1989) tuotiin joissakin haastatteluissa esille. Eräs opettajista pohti sitä, ettei koulun ja opettajan keskiluokkaisen taustan merkitystä tiedosteta koulussa riittävästi. Opettaja ja oppilas voivat tulla aivan erilaisista taustoista, eivätkä koulun keskiluokkainen kulttuuri ja käsitteet kohtaa oppilaan maailmaa:

... suurin osa opettajista, mitä mä nyt täs vähän aikaa sit mietiskelin taas kerran, että suurin osa opettajistahan on niin kun keskiluokkaisia ja on nää keskiluokkaiset arvot ja keskiluokkanen tapa ajatella ja oppilas tulee niin kun ihan jostain täysin muusta maailmasta et me emme kohtaa toinen toisiamme ollenkaan, mä puhun jotain kieltä mitä ne ei ymmärrä. Niin kun tämmöseenkin pitäis havahtuu aina melkein päivittäin, että johtuuko se siitä, että meillä on erilaiset arvot, erilaiset tavat ihan niin kun suomalaisten sisällä, ettei tarvitse ottaa noita maahanmuuttajia.

Opettaja toi esille, ettei oppilaiden taustoihin liittyviä eroja voinut ajatella vain etnisinä tai kansallisina eroina, sillä erot olisivat suuria myös suomalaisen kulttuurin sisällä. Suomalaisuuden sisäiset luokkaerot olivat siten vähintäänkin yhtä lailla merkityksellisiä (luokkaeroista ja kansallisista eroista ks. Sharpe & Spivak 2002).

Koulun normaalistavan tehtävän näkökulmasta kirjakielen ja keskiluokkaisen puhutavan oppimiselle löytyy myös merkitys. Kirjakielisyyttä ja tietynlaista tapaa keskustella, oikeiden ilmaisujen käyttämistä oikeassa kohdin ja toisten välttämistä voi pitää osana kulttuurista pääomaa ja yhtenä erottautumisen välineenä. Koulun keskiluokkainen puhetapa ja kielenkäyttötapa rakentavat osaltaan henkilölle jotain, minkä Bourdieu (1977, 78–87) nimeää habitukseksi. Niinpä keskiluokkaisen koodiston hallitseminen mahdollistaa keskiluokkaisessa sosiaalisessa ja materiaalisessa maailmassa varteen otettavaksi subjektiksi tulemisen. Se on yksi tapa, jolla tuotetaan käsitystä itsestä koulutettuna, sivistyneenä, kohteliaana ja hyvätapaisena henkilönä. Eikeskiluokkaisen koodiston käyttäminen saatetaan puolestaan tulkita osoitukseksi siitä, ettei henkilöllä ole sellaista habitusta, ja siihen liittyviä oikeita tietoja ja taitoja, mitä tietyssä keskiluokkaisessa ammatissa ehkä odotetaan (Skeggs 1997, 2004; Naumanen & Silvennoinen 2010, 83–84; Reay ym.

murteista ei välttämättä puhuta virheellisinä muotoina, vaan esimerkiksi alueellisena, ikäluokkiin liittyvänä, kontekstikohtaisena tai tilanteittain vaihtelevana puhekielenä suhteessa hitaammin muuttuvaan kirjakieleen. ”Oikean suomen” sijaan olisi mahdollista puhua esimerkiksi puhe- ja kirjakielen eroista tai eri konteksteihin kuuluvasta kielenkäytöstä. Ellei ajatusta kontekstikohtaisista kielenkäyttötavoista avata, koulun keskiluokkainen kieli muodostuu normatiiviksi ja saa merkityksen ainoana oikeana kielenä.

2011). Koulun normaalistava tehtävä saattaa siten toimia joidenkin oppilaiden kohdalla myös ovia avaavana. Sillä, että koulutus saattaa joidenkin oppilaiden kohdalla mahdollistaa luokkanousun, ei voi kuitenkaan mitätöidä luokan rajaavaa vaikutusta. Suurin osa luokkataustasta on edelleen sosiaalisesti periytyvää, eikä koulutus kykene muuttamaan tätä rakennetta (ks. Naumanen & Silvennoinen 2010). Koulutuksen tuottamalla mahdollisella luokkanousun välillä ei voi myöskään perustella sellaisen rakenteen pitämistä yllä, jossa tietynlaiset ja osaltaan juuri koulun tuottamat luokkahabitukset ja luokkiin kytkeytyvät kulttuuristen, sosiaalisten ja materiaalistien pääomien (Bourdieu 1990) tai resurssien (Skeggs 1997) epäsymmetriat esitetään luonnollisiksi ja siten oikeutetuiksi jaoksiksi.

Oikeiden tietojen ja taitojen sekä toiseuden tuottaminen

Tarkastelen seuraavaksi, miten ”oikein” tietäminen toimii yhtenä koulun normaalistavana käytäntönä. Lisäksi tarkastelen sitä, miten oppilaan tiedosta tai toisessa kontekstissa tuotetusta tiedosta tulee koulun normaalistavissa prosesseissa merkityksetöntä tai jopa ei-tietoa.

Koulun kontekstissa oikean tiedon muodosti oppikirjan tai opettajan tieto, joka määrittyi ylivoimaiseksi suhteessa muuhun tietoon. Opettaja oli siten tietäjä suhteessa tietoa omaksuviin oppilaisiinsa. Tietoa pidettiin olevana eikä tuotettuna. Tähän liittyi myös ajatus siitä, että olisi olemassa yksiselitteiset periaatteet sille, miten ”oikea” tieto erotetaan ”vääristä” tiedosta. Toisin sanoen kysymykseksi muodostui se, mikä on totta, eikä se, miten käsitys totuudesta oli rakentunut ja millaisiin oletuksiin ja positioihin jonkin lausuminen tiedoksi perustui (ks. Andreotti, Fa’afu & Giroux 2010). Esimerkiksi kirjan tekijän ja erilaisten näkemysten merkitys oppikirjan tiedon muodostumiselle tai oppikirjan tiedon osittaisuus, rajallisuus tai jopa virheellisyys eivät yleisesti ottaen tulleet luokkakeskustelun kohteiksi. Oppitunneilla ei siten näkynyt merkkejä vuoden 1970 tai 1994 opetussuunnitelman perusteissa käydystä tietoa ja tiedon rajallisuutta, näkökulmien ja arvostusten merkitystä koskevista keskusteluista ja pohdinnoista. Sen sijaan koulun ja oppikirjojen tietoa pidettiin vuosien 1985 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tapaan ennalta olemassa olevana, neutraalina ja kontekstittomana. Joitain poikkeuksia tai toisin tekemisen yrityksiä suhteessa tähän yleistykseen tuli kuitenkin esille tilanteissa, joissa opettaja korosti sitä, mikä on oikea vastaus ”kirjan” tai ”kirjantekijän mukaan”. Myös sellaiset tilanteet, joissa oppilaat tai opettaja havaitsivat oppikirjan tiedoissa virheen tai eri painosten välillä oli eroja, saattoivat kannustaa opettajaa jollain tavoin käsittelemään

asiaa¹¹². Myöskään sitä, miten tekijöiden äänen ja positioiden häivyttäminen tekstistä tuottaa neutraalin ja universaalin käsityksen oppikirjojen tiedosta, tai millaisia toisen representaatioita oppikirjojen kautta tuotetaan (Paasi 1984; Tani 2004; luvun 4 Afrikka-esimerkki), ei yleensä problematisoitu.¹¹³

Voi ajatella, että koulun kontekstissa tiedoksi rakentuu se, millä on käyttöä. Tietoa on se, mikä on tarpeellista ja käyttökelpoista oppilaiden osaamisen arvioimiseksi¹¹⁴. Oikeudenmukainen arviointi perustuu puolestaan käsitykseen yhdestä asteikosta, jossa samoja kriteerejä sovelletaan kaikkiin oppilaisiin. Normalisaation näkökulmasta olisi miltei mahdotonta kuvitella tilannetta, jossa arvioinnin kriteerit voisivat olla jokaisen oppilaan kohdalla erilaiset. Tällöin arvosanat eivät olisi mitenkään keskenään vertailukelpoisia, eivätkä ne osoittaisi enää mitään oppilaiden välisestä paremmuusjärjestyksestä, jonka luominen kuitenkin kuuluu koulun keskeisiin tehtäviin. Yhteismitatointiin kriteereihin perustuva yksilöllinen arviointi saattaisi muodostua ongelmalliseksi myös siksi, että sitä pidettäisiin epäoikeudenmukaisena arvioin-

¹¹² Opettajat tarttuivat näihin tilanteisiin eri tavoin.

¹¹³ Samantapainen suhtautuminen opettajan ja oppikirjan tietoon ainoana oikeana tietona on tullut esille myös yläkoulun kielenopetusta koskevassa tutkimuksessa (ks. Luukka ym. 2008). Tutkimuksen mukaan oppiminen on eristetty luokkatilaan ja koulun ulkopuolisen tiedon tai oppilaiden tietämyksen ja käytäntöjen hyödyntäminen opetuksessa on vähäistä. Tarvittavat tiedot ja taidot on päätetty ennalta institutionaalisella tasolla, ja ne on kirjattu opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin. Tieto on myös opettajan hallussa ja hallinnassa, eikä oppilaita juuri kuultu sisältöjen, toimintamuotojen ja opetusmateriaalin valinnoissa. (Luukka ym. 2008, 233.) Tutkijat nimeävät tällaisen ajattelutavan teollisen yhteiskunnan ajattelutavaksi, jossa korostuu tiedon institutionaalinen luonne sekä ajatus valmiista ja oppimisen ja hyväksymisen kohteena olevasta tiedosta. Lisäksi korostuu tiedon ja asiantuntijuuden yksilöllisyys. Sen sijaan jälkiteollisen yhteiskunnan ajattelutapaan liittyy tiedon yhteinen jakaminen ja rakentaminen. Tieto ei rajoitu oppikirjan sisään eikä oppitunneille. Tieto on myös jaettua oppilaiden kesken. (Luukka ym. 2008, 232–233.) Kuten luvussa 5 esittämäni opetussuunnitelman analyysi tuo esiin, vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin on paikannettavissa modernin yhteiskunta- ja tiedonkäsityksen murtuminen. Tätä voi myös ajatella siirtymisenä teollisesta kohti jälkiteollista yhteiskuntakäsitystä. Silti myös tiedon muuttuvuutta ja jaettua luonnetta korostavaan tiedonkäsitykseen liittyy usein käsitys oikeamman tai täydellisemmän tiedon saavuttamisesta ja siten teleologinen käsitys kehityksestä (Andreotti ym. 2010; Andreotti 2010a). Ajatus tiedon jaetusta luonteesta ei siten välttämättä tavoita syvässä merkityksessä sitä, että tiedon täydellistymistä koskevat näkemykset olleet edelleen tiedon ja tietämisen tapojen yhdenmukaisuutta. Tällöin tiedon ja tietämisen tapojen sekä niitä koskevan arvottamisen ja luokittelun kontekstisidonnaisuus ei käy esille.

¹¹⁴ Tämä heijastui myös siihen, että oppilaat pitivät tärkeänä sellaisten aihepiirien käsittelemistä ja tehtävien tekemistä, jotka löytyivät oppikirjasta ja joiden he ajattelivat olevan arvioinnin kohteena. He pyrkivät myös oikean vastauksen löytämiseen sellaisissakin tehtävissä, jotka eivät välttämättä perustuneet yhden oikean vastauksen ideaan. Samanlainen suhtautuminen opiskeluun tuli esille myös Luukan ym. (2008, 109) tutkimuksessa, jossa oppilaat pitivät tarpeellisina erityisesti sellaisia tuotoksia, joita arvioidaan.

tina¹¹⁵. Arviointia varten tapahtuvassa normalisaatiossa tieto ja osaaminen siis yhteismitallistetaan: erilaisista konteksteista tulevat tiedot ja osaaminen sijoitetaan samaan viitekehykseen, jonka sisällä ne joko kääntyvät tiedoksi ja osaamiseksi tai lakkaavat olemasta sitä. Normaalistava arviointi ei siten tunnista rinnakkaisten viitekehysten, tietojen ja osaamisten olemassaoloa, sillä erilaiset kriteerit muodostuvat mahdottomiksi.

Maantiedon sekä ympäristö- ja luonnontiedon oppitunneilla tuotettiin käsitystä valtioista ja kansallisista kulttuureista, mutta myös siitä, millaisista positioista ja periaatteista tietoa voi muodostaa. Valtioita ja kansallisia kulttuureja koskevaksi tiedoksi katsottiin nähtävyydet, historialliset ja nykyiset kulttuuriset tuotteet, instituutiot ja symbolit sekä kielet. Maita ja kulttuureja koskeva tieto rakentui siten kansallisvaltiointituutioiden näkökulmasta ja se liittyi pitkälti kansallisiin kertomuksiin. Samalla arjen elämään liittyvät näkökulmat jäivät toissijaisiksi. Arjen tieto jäi vähempiarvoiseksi ”populaaritiedoksi” verrattuna ”oikeaan” tai viralliseen tietoon. (ks. myös Luukka ym. 2008.) Seuraava aineistokatkelma kertoo siitä, miten käsitys oikeasta ja arvostettavasta tiedosta tuotettiin:

On ympäristö- ja luonnontiedon tunti.

Opettaja: Sivu x on kertaussivu, tutkijan sivu.

Käydään läpi tehtäviä.

Opettaja (lukee tehtävät): Mihin maahan pitäisi matkustaa, jos haluat nähdä a) Legolandian, b) Muumimaan, c) Korvatunturin? Ootko käynyt kattomassa tulivuoria, kuumia lähteitä, torilla, missä ne myy meripihkakoruja, eri maissa on eri asioita? Mitkä ovat kuningaskuntia, mitkä tasavaltoja? Kuvittele olevasi jonkun maan lapsi, kirjoittavasi ulkomaiselle kirjekaverille. Voit ottaa kartan, missä asut (kaupunki/maaseutu), mitä siellä on.

Joku oppilaista kysyy, voiko kirjoittaa muulla kielellä kuin Suomi, jos osaa sitä.

Opettaja: Sä voit kirjoittaa sillä kielellä vaikka tervehdyksen ja lopetuksen mut ei koko kirjettä, että me ymmärretään. Sä kirjoitat suomalaiselle.

¹¹⁵ Tässä oikeudenmukaisuudeksi muodostuu samoihin kriteereihin perustuvien, ”reilusti tuotettujen” erojen skaala. Oikeudenmukaisuutta on siten samanlainen kohtelu, samanlaisiin periaatteisiin perustuva arviointi. Jos taas oikeudenmukaisuus määriteltäisiin erilaisuuden ja erilaisten kontekstien tunnistamiseksi ja kontekstikohtaiseksi arvioinniksi, muodostuisi oikeudenmukaisuuden lähtökohta toisenlaiseksi. Samalla tämä kuitenkin asettuisi ristiriitaan koulun normaalistavan tehtävän kanssa. Se saattaisi tarkoittaa myös sitä, että koulutusasteiden tai koulutuksen ja työelämän välillä tapahtuvat siirtymät nähtäisiin arvosanojen vertailukelvottomuuden vuoksi ”sattumanvaraisina”, toisin sanoen oppilaita koskeva tieto (arvosanat) ei olisikaan enää pätevää tietoa, mitä voitaisiin pitää uutena epäoikeudenmukaisuutena. Toisaalta voi kysyä, ovatko arvosanat ja myös tieto sattumanvaraisia myös nyt. Mitä tieto, jota oppilaasta koulussa tuotetaan, hänestä kertoo? Kertooko tieto oppilaasta sen, millainen hän ”on”, vai tulee ko oppilaan subjektiviteetti tuotetuksi näiden kategorioiden ja niihin liittyvien erilaisten mahdollisuuksien kautta?

Oppilaat lukevat hiljaa koealuetta.

Opettaja lukee oppilaiden tekemät kirjeet.

Opettaja: En mä kerro, kenen ne on.

Tarinoissa on pääasiassa oppikirjassa käsiteltyjä ”faktoja”, mutta joissain on omakohtaisempaa tapaa kirjoittaa sekä omia kokemuksia.

Yksi tarinoista on seuraavanlainen (ei aivan sanatarkka):

”Olen Michael Brown. Asun Oslossa. Kävin vaateostoksilla ja uimassa.”

Opettaja: Täs olis vähän enemmän voinut kertoa nähtävyyksistä, toi ei kertonut vielä paljon mitään Norjasta.

Tunnin lopussa tarkastetaan karttatehtävä. Oppilaat kyselevät toisiltaan kaupunkoja, järviä, vuoristoja ja niin edelleen.

Opettaja: Mikä tuntui vaikealta, mitä pitäis opetella huomista koetta varten?

Oppilas: Nähtävyydet.

Opettaja: Ei tarvi niin tarkkaan, jos te jotain tiedätte, esim. kuninkaanlinna, Pieni merenneito -patsas. (Vaahtera 27.2.2008)

Edellinen ote oppitunnista sekä kirjan tehtävistä tuo esiin sen, että opiskeltavat asiat liittyivät pitkälti valtioiden luontoa ja kulttuurinähtävyyksiä sekä valtiollisia instituutioita ja symboleja koskevien asioiden opiskeluun. Myös kansallisia kulttuureja ja tapoja koskevat yleistykset sekä kulttuurin tuotteisiin (ruoka, käsityöt, musiikki ja taide) liittyvät sisällöt olivat opiskelun kohteina. Näiden, aiemmissa tutkimuksissa myös kansallisiksi stereotypioiksi kutsuttujen, sisältöjen avulla rakennettiin käsitystä ”meistä” ja ”muista” (Paasi 1984; Knuuttila & Paasi 1995; Tani 2004). Vaikka oppikirjan tehtävässä haluttiin ottaa oppilaan näkökulma huomioon, tehtävän tavoitteena ei kuitenkaan ollut minkä tahansa lapsen arkeen liittyvän kertomuksen tuottaminen. Oikeaa tietoa ja tietämisen osoittamista oli kansallisen kertomuksen perforimoiminen minä-muotoisen kertomuksen muodossa, mutta toisessa Pohjoismaassa asuvan lapsen positiosta kirjoitettuna. Kertomus, joka liittyy nähtävyyksien ja symbolien sijaan lapsen arkeen, ei opettajan mielestä kerro ”paljon mitään” Norjasta.

Oppikirjan tehtävän voi ajatella myös ohjaavan oppilaita toisessa maassa asuvan lapsen positioon astumiseen ja hänen elämänsä ymmärtämiseen. Kertomuksessa hyväksyttyihin positiioihin ja tietoon liittyy kuitenkin tiettyjä ehtoja. Norjalaisen lapsen elämästä kirjoittaneen oppilaan ”ottama” positio ja hänen tuottamansa tieto näyttäytyvät ei-tietona ja ei-osaamisena. Toisen oppilaan ehdotus siitä, että hän haluaisi kirjoittaa muulla kielellä kuin suomeksi (ja siis osoittaa osaamistaan) ei saa opettajan hyväksyntää. Hänen osaamistaan ei nähdä relevantiksi osaamiseksi siksi, että se on tehtävän tarkoitusta vastaan. Ajatuksena on kirjoittaa suomeksi (osaamisen osoittaminen) ja tehdä kertomus tämän kontekstin kuulijoille ymmärrettäväksi. Ymmärrettävyys on

sekä opettajan suorittaman arvioinnin edellytys että yksi arvioinnin kriteereistä. Toisen kielen osaaminen, toisessa kontekstissa asuminen, toisenlainen tieto tai omaan arkeen liittyvien asioiden ja tiedon esille tuominen eivät siis tällä oppitunnilla määrittyneet tietämiseksi eivätkä osaamiseksi. Vieraiden kielten tunnilla olisi saattanut olla toisin.

Edellä kuvatun ympäristö- ja luonnontiedon oppisisällöt ja tieto ovat oppiainesta, joka valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa määrittyy tiedoksi ja osaamisen kriteereiksi. Tällaisen kasvatuksen sisältöinä pidetään esimerkiksi lauluja, runoja, tarinoita, traditiota ja nähtävyyksiä. Tällaista tietoa ja siihen perustuvaa toisen ymmärtämistä pidettiin myös Opetushallituksen edustajille teke-mässäni haastattelussa sekä koulujen rehtoreiden haastatteluissa keskeisinä kansainvälisyyskasvatuksen ja osin myös monikulttuurisen kasvatuksen alueina.

Silloin, kun monikulttuurisella opetuksella tai kansainvälisyyskasvatuk-sella tarkoitettiin tutkimuskouluissani muista kulttuureista tietämistä, tarkoi-tettiin tällä yleensä tiettyjen kansallisten symboleiden, juhlien tai tapojen tuntemista. Nämä koskivat sekä suomalaista että muita kansallisia kulttuure-ja. Kansainvälisyyden tai monikulttuurisuuden alla tapahtuvassa ”kulttuuri-kasvatuksessa” oli siis käytännössä kyse ”meidän” ja ”heidän”, *kansojen välisten* rajojen vetämisestä sekä ”heidän” tapojensa erilaisuudesta (joskus myös samanlaisuudesta) suhteessa ”meidän” tapoihimme. Esimerkiksi Leh-muksessa järjestetyssä kansainvälisyyskasvatuksen teemavuodessa oli pää-asiaa kyse suomalaiskansallisen kulttuurin ja muiden kansallisten kulttuuri-en juhliin tutustumisesta¹¹⁶. Oppikirjassa (aapinen) kansainvälisyyskasvatuk-seksi ymmärrettiin eri maiden tervehdysten ja ruokailutapojen sekä kansallis-ten symbolien, kuten luonnon ja kansalliseläinten esitleminen:

Tutustun aapisen (Matkaopas) kansainvälisyysosioon, josta opettaja X kertoi mi-nulle aiemmin. Se kertoo erilaisista tervehtimis- ja hyvästelytavoista sekä ruokai-lutavoista. Kappaleen lopussa kaikki menevät saunaan. Kappaleen otsikkona on: ”Saunassa on hauskaa”. Aapisen ymmärtävän lukemisen vihkossa käsitellään saunaa sekä Suomen kansalliseläintä. Tekstissä lukee myös: ”Hirvi on metsiemme suurelain.” (Lehmus 13.3.2008)

Sauna rakentuu tässä merkittäväksi kansalliseksi symboliksi, joka kertomuk-sen kaikkien lasten haluttiin tuntevan. Hauskaksi nimetyn saunomiskoke-muksen ajateltiin siten lähentävän ja yhdistävän lapsia. Saunasta tuli rituaali,

¹¹⁶ Voi kysyä, kenen kulttuurista näissä juhlissa on kyse. Ovatko ne kaikille yhteisiä ja siten kaikkien juhlia? Sama koskee myös symboleja ja tapoja. Kenen symboleista ja tavoista on kyse? (ks. Riita-joja 2007.)

performanssi (esim. Lempiäinen 2002), jolla suomalaisuutta toistettiin. Tähän toistoon osallistumalla myös ei-suomalaisille avautui hetkellinen tilaisuus, jos ei kuulua, niin kuitenkin osallistua vieraina.

Esimerkit kansallisesti merkittävistä eläimistä sekä niitä koskeva me-muotoinen puhuttelu (me-puhuttelusta ks. Lempiäinen 2002; Palmu 2002) kertovat sekä siitä, mitkä ovat suomalaisittain tärkeitä symboleja. Ne myös olettavat lukijakunnakseen nämä symbolit jakavan suomalaisten joukon. Samalla tullaan kertoneeksi, että ne, jotka eivät pidä näitä symboleja tai saunakokemuksia merkittävänä asioina, eivät voi olla ”oikeita” suomalaisia.

Muita kansallisia kulttuureja koskevan tiedon opiskelemisessa ei siten ollut kyse tietämisen asentojen tai tiedon rakentumisen ehtojen ja tiedon taustalla olevien oletusten tarkastelusta. Sen sijaan toista koskevaa tietoa ajateltiin annettuna, jolloin tehtäväksi tuli tämän tiedon omaksuminen. Vaikka tiedon kertojaksi ja esittäjäksi otettiin joskus (koloniaalinen) toinen, niin viitekehys, johon tämä tieto asettui, oli jo ennalta määrätty. Toisen tieto saattoi siis täydentää, muttei problematisoida valkoihoisen suomalaisen subjektin tietoa tai tietämistä¹¹⁷. Tietämisen ja tiedon ei siten katsottu liittyvän siihen, miten kansalliset tai muut erottelut rakentuivat.

Tietäminen tarkoitti myös eri asioita enemmistöön ja vähemmistöihin kuuluville lapsille – ja aikuisille. Vähemmistölapsat ajateltiin monikulttuurisen kasvatuksen, eräänlaisen monikulttuurisen erityispedagogiikan, kohde-ryhmäksi. Vähemmistöjen erilaisia kulttuureja pidettiin sisältönä, johon enemmistölasten tulisi tutustua ja joka enemmistöaikausten tulisi ottaa huomioon koulun arjessa (ks. myös Rajander & Lappalainen 2005). Tämä tulee esiin puheen asennossa, jossa ”meidän” tulisi tuntea ”niiden lasten” tapoja ja tottumuksia (Ha27He27, ks. luku 7.3). Vähemmistöt ovat siis tietämisen ja toiminnan *kohteita*, kun taas enemmistö on tiedon hankkimisen ja soveltamisen sekä toiminnan subjekti.

Tällaista tietoa ja tietämistä pidettiin monesti arjesta ja muista opiskeltavista asioista ja tiedosta irrallisena. Minua informoitiin esimerkiksi tilanteista, joissa kansainvälisen kasvatuksen ajateltiin erityisesti näkyvän ja joista minun tutkijana odotettiin olevan erityisesti kiinnostunut (ks. luku 4). Kansainvälisyyden näkeminen irralliseksi mahdollisti sen, että kansainvälisyyteen liittyviä asioita sisältöjä käsiteltiin, jos ”tärkeämmiltä asioilta” jäi aikaa:

Käyn koululla ensimmäistä kertaa esittelemässä tutkimusaiheittani. Eräs opettajista (opettaja 1) toteaa, että kansainvälisyys on jaksottaista, on YK-viikko, teemapäivät ja muuta sellaista. Hän miettii, satunko paikalle silloin, kun kansainväli-

¹¹⁷ Vrt. vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien sekä Opetushallituksen asiantuntijan puhe muiden kulttuurien ja niiden edustajilla olevan tiedon huomioon ottamisesta koulussa (luku 5), joihin liittyi vastaavanlainen epäsymmetria.

syys näkyy. Hän sanoo myös, että alkuopetuksessa kuitenkin perustaidot on tärkeitä [tarkoittaa ilmeisesti lukemista ja laskemista sekä opiskelu- ja sosiaalisia taitoja].

Opettaja 2: *Joo, muu hömpä vähemmälle, syksy vain perustaitojen harjoitteluun.* (Lehmus 29.1.2008)

Aineistokatkkelma kertoo paitsi kansainvälisyyskasvatusta koskevista arvotuksista myös siitä, että kansainvälisyys miellettiin omaksi sisältöalueekseen (joka opetukseen yritettiin tai ei yritetty mahdollistaa) eikä esimerkiksi opetusta läpäiseväksi näkökulmalliseksi kysymykseksi, jollaisena vuosien 1994 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sitä pitivät.

Kansallisten kulttuurien varaan rakentuvaa kansainvälisyys- tai monikulttuurisuuskasvatusta on kutsuttu liberaaliksi monikulttuurisuudeksi (Anthias & Lloyd 2002), jonka tavoitteena on kansallisen identiteetin rakentaminen ”meitä” ja ”muuta” koskevien erottelujen kautta (esim. Lappalainen 2006b). Kansallisiin ”meitä” ja ”muuta” koskeviin representaatioihin kytkeytyvää valtapoliittikkaa ei pidetä relevanttina tarkastelun kohteena.

Aiemman aineistokatkkelman ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnin alussa luokassa keskustellaan siitä, mitä aihealueita koskevassa kokeessa tulee osata. Opettaja perustelee luonnonmaantieteellisiä asioita ja kaupunkien osaamista sillä, että ne *kuuluu tietää*:

Ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti on alkamassa.

Opettaja: *Huomenna on ympän koe. Kuinka moni on lukenut siihen?*

Osa oppilaista viittaa.

Opettaja: *Nyt tulee kiirus, jos et oo lukenut, paljon sivuja.*

Keskustellaan siitä, mitä kokeessa pitää osata.

Opettaja: *Ne (paikat tai kaupungit) pitää osata ulkoa, et saa kartastoa. Ne on sellaisia isoja paikkoja, jotka kuuluu tietää, josta me on puhuttu. No Ruotsi on hyvä esimerkki. Pääkaupunki, sit tääl on näitä järviä (...) maantieteelliset osat.* (Vaahtera 27.2.2008)

Opettajan kuvaamat asiat kuuluvat yleiseen, itsestään selvään kaanoniin, joka hyvän oppilaan ja ”sivistyneen kansalaisen” tulee osata. Kaanonin toistaminen toimii osaamisen osoituksena. Samalla se normalisoi sekä tiedon, osaamisen että oppijuuden (studentness).

Oppikirjan asiatieto muodostui koulussa keskeiseksi opiskelun kohteena olevaksi tiedoksi (ks. myös Luukka ym. 2008). Muu tieto tai siitä keskusteleminen oli ”ylimääräistä touhua”, kuten seuraavasta aineistokatkkelmasta käy ilmi:

On pääsiäisloman jälkeinen päivä. Äidinkielen tunnin alussa käydään läpi pääsiäisviikon päivien nimet ja niihin liittyvät runot.

Opettaja: Nyt otetaan kirjat esiin, tää oli tällasta pääsiäisen jälkeistä touhua, otetaan sivut 52–53.

Aiheena ovat predikaatti ja subjekti. (Vaahtera 25.3.2008)

Myös tietynlaiset kirjoittamisen ja kertomisen tavat muodostuivat oikeiksi. Opettajalla on valtaa antaa suorituksesta arvosana, päästää tai pidättää. Seuraavassa katkelmassa opettaja tuo esiin monien näkökulmien tai kirjoitustyylien mahdollisuuden ja myöntää ainekirjoitusten välisen vertailun vaikeuden. Silti hän joutuu antamaan näistä osaamisen osoituksista yhdelle skaalalle perustuvan arvosanan, joka määrittää puolestaan sitä, millainen lähestymistapa kuhunkin asiaan on koulun kontekstissa oikea tai paras mahdollinen. Muut näkökulmat saavat olla olemassa, mutta ne eivät ole tässä kontekstissa relevantteja:

On äidinkielen tunti. Opettaja lukee oppilaiden ainekirjoituksia. Hän lukee ensin kertomukselle antamansa palautteen ja alkaa sitten lukea tarinaa. Hän keskeyttää välillä kommentoidakseen kertomusta.

Opettaja: Ei lisäyksiä väliin, esimerkiksi perheen esittelyä.

(Mietin itsekseni, että se on kyllä tyylikysymys eikä mikään absoluuttinen sääntö.)

Opettaja toteaa, että aineiden vertailu on vaikeaa.

Opettaja: Ne on vähän mun henkilökohtaisia näkemyksiä, joista sulla on oikeus olla eri mieltä. Siihen vaikuttaa kolme asiaa, ainakin: juonenkulku, oikeinkirjoitus, käsiala.

(Mietin itsekseni tapahtumaa ylös kirjatessani, missä tämä oikeus mahtaa käytännössä näkyä, jos opettaja kuitenkin antaa arvosanan. Ilmeisesti omassa mielessään voi olla eri mieltä.) (Lehmus 28.3.2008)

Oikeat taidot, joita koulussa pitäisi hankkia, tuotettiin myös sen kautta, miten oppilaiden osaamista kategorisoitiin. Minulle esimerkiksi kerrottiin oppilaasta, joka oli tullut tutkimuskouluuni neljännelle luokalle Steiner-koulusta. Hänen tilannettaan koulun vaihdon aikaan kuvattiin toteamuksella: ”Sillä ei ollu mitään taitoja. Mut se on kuronu umpeen.” (Lehmus 13.3.2008.) Oppilasta kuvattiin siis taidottomaksi. Tiedyt taidot rakentuivat normatiiviksi, joka määritteli osaamisen. Oppilaalla olevien taitojen ei ajateltu olevan toisenlaisia taitoja. Sen sijaan ongelmaksi muodostui taitojen puuttuminen, epänormaalius, joka tulisi korjata normaaliksi.

Tulkitsen, että edellisessä esimerkissä sekä oppilaan tieto että myös konteksti, jossa tieto on hankittu, muodostuvat koulun normatiivisen osaamisen näkökulmasta epärelevantteiksi. Oppilaan entinen koulu, Steiner-koulu, tulee uudessa kontekstissa tuotetuksi kasvatusinstituutioksi, joka ei tuota oikeanlaisia taitoja oppilaisiinsa, vaikka Steiner-koulun kontekstissa oppilaan taidot saattaisivat olla hyvinkin relevantteja.

Monikulttuurisen maahanmuuttajaoppilaan tuottaminen erona suomalaisuuteen

Monikulttuurisen maahanmuuttajaoppilaan konstruktio tuotettiin koulun arjessa valkoihoisen suomalaisen oppilaan vastakohtaksi. Monikulttuurisuuden käsitteellä viitattiin niihin, joita pidettiin maahanmuuttajina, ihonväriltään ja kulttuuriltaan erilaisina ja siten ei-suomalaisina. Vaikka monikulttuurisuuteen joissakin tilanteissa sisällytettiin esimerkiksi romanikulttuuri, käsitteellä nimettiin useimmiten ei-suomalaisina pidettyjä maahanmuuttajaoppilaita tai maahanmuuttajavanhempien Suomessa syntyneitä lapsia. Tällainen monikulttuurisuuden merkitys on yhteneväinen sen kanssa, miten monikulttuurisuudesta vuosien 1994 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhuttiin.

Vaikka monikulttuurisella oppilaalla tarkoitettiin maahanmuuttajaoppilasta, ei maahanmuuttajaksi ajateltu mihin tahansa kansalliseen tai etniseen ryhmään kuuluvaa oppilasta. Esimerkiksi keskustelu monikulttuurisuuden haasteista liittyi usein ”vieraisiin” kulttuureihin ja uskontoihin sekä tapoihin, jotka saattaisivat aiheuttaa yhteenlöymäyksiä ja jotka täytyisi siksi ottaa huomioon koulun arjessa.

Maahanmuuttajan konstruktioon liittyvän erottelun logiikka kävi ilmi myös eräässä tekemässäni haastattelussa (haastattelu 1), jossa koulun henkilökuntaan kuuluvat pohtivat monikulttuurisuuden merkityksiä. Haastattelussa puhuttiin usein ”niistä maahanmuuttajista”. Tulkitsen, että ”niillä” viitattiin toisiin, joiden ei ajatella kuuluvan ”meihin” ja joiden ei oleteta olevan läsnä keskustelussa. Yksi keskustelun osallistujista oli kuitenkin ulkomaalaissyntyinen. Häntä ei silti pidetty maahanmuuttajana, vaan häntä luonnehdittiin ”pikkuisen erilaiseksi”. Koulun henkilökuntaan kuului myös joitain muita ulkomaalaissyntyisiä henkilöitä, joiden maahanmuuttajuuteen ei kiinnitetty huomiota ja joita ei siten nimetty monikulttuurisiksi.

Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että näitä henkilöitä pidettiin suomalaisuuteen liitettyjen representaatioiden ja suomalaisen koulukontekstin kanssa riittävän samanlaisina. Valkoisuus, eurooppalaisuus, keskiluokkaisuus ja sekulaari tai sekulaari kristillinen katsomus muodostuivat kulttuuriseksi pääomaksi. Ne tuottivat habituksen, joka oli kontekstiin sopiva. Hyvä suomen kielen taito sekä keskiluokkaiseen opettajuuteen (tai jonkin muun ammatti-tehtävän kohdalla suomalaisen työntekijän habitukseen) liittyvien olemisen, käyttäytymisen sekä puhe- ja ajattelutapojen performativisuus mahdollisti sen, että henkilö saattoi tulla hetkellisesti tunnustetuksi samankaltaiseksi. Performanssi siis mahdollisti hetkellisen subjektiksi tulemisen. Silti niiden, jotka esimerkiksi ihonväriin, pukeutumiseen tai muihin ulkoisiin piirteisiin liitettyjen merkkien kautta tulivat jo luokitelluiksi toisiksi, oli joukkoon yrittääkseen

performoitava kontekstiin sopivaa habitusta ahkerammin kuin niiden, jotka jo lähtökohtaisesti luettiin joukkoon kuuluviksi.

Monikulttuurisuutta ja monikulttuurista oppilasta koskevassa puheessa ihonväriin, etnisyyteen, kansallisuuteen, kieleen ja uskontoon liitetty kulttuurinen etäisyys ja erilaisuus muodostuivat siten merkittävämmiksi kuin tosiasiallinen maahanmuuttajuus. Seuraava aineisto-ote kertoo siitä, miten monikulttuurisuudella nimettiin valkoiohiseen, sekulaariin luterilaiseen ja suomenkieliseen suomalaisuuteen nähden erilaista ihonväriä, uskontoa, kieltä ja kulttuuria:

K: Mitä sä ajattelet monikulttuurisuus on, kun puhutaan monikulttuurisuudesta, niin mitä tarkoitetaan sillä?

V: Mm, no siis monikulttuurisuudesta, et luonnollisesti helppo aatella taas koulun näkökulmasta että, on erilaisia uskontoja, on erilaisia kieliä, on erilaisia ihonvärejä, on, siis niinkun vähän kaikki sekamelskassa keskenään samassa paikassa monikulttuurisuus, niinkun nyt sanotaan nyt Suomea, Helsinkiä, yhtä kaupunginosaa, siel on montaa erilaista, taustaa... (Ha22He22, opettaja, nainen)

Monikulttuurisen oppilaan konstruktion keskiöön tuotettiin afrikkalaisesta tai Lähi-idän maasta kotoisin oleva tummaihoisen muslimioppilas. Erityisesti Vaahteran koulussa somalialaisista oppilaista puhuttiin usein monikulttuurisina oppilaina tai maahanmuuttajaoppilaina, vaikka toisessa tilanteessa korostettiin sitä, ”että hehän ovat melkein kaikki syntyneet täällä Suomessa, eivätkä ole oikeastaan maahanmuuttajia”. Vaikka Suomessa syntyminen yhtäältä tiedostettiin, se ei johtanut kansallista tai etnistä alkuperää tai uskontoa koskevien erojen purkautumiseen. Ihonväri, etnisyys ja uskonto säilyivät edelleen ei-suomalaisuuden ja siten oppilaan monikulttuurisuuden merkkeinä. Monikulttuurisen oppilaan representaatio ei siten purkautunut kansalaisuutta tai Suomessa syntymistä koskevien ”tosiseikkojen” perusteella, eikä ulkomailla syntyminen tehnyt kaikista oppilaista maahanmuuttajia tai monikulttuurisia oppilaita. Myöskään havainto siitä, että suomalaisuus tai muut kansalliset kulttuurit olisivat sisäisesti moninaisia, ei johtanut siihen, että kansalliset kulttuurikategoriat olisi itsessään problematisoitu. Kansalliset kulttuurit ajateltiin edelleen sisäisesti niin yhtenäisiksi, että pidettiin mahdollisena puhua erillisistä kulttuureista ikään kuin omina kategorioinaan.

Vaikutinkin siltä, että kansallisen kulttuurin sisäisiä ja niiden välisiä eroja lähestyttiin eri tavoin. Sisäisten erojen tunnistaminen ei siten muuttanut epistemologiaa, jonka perusteella käsitys kansallisen kulttuurin yhdenmukaisuudesta muodostettiin. Erottelujen taustalla oleva tiedonkäsitys ja erottelun logiikka olivat siten erilaisia. On mahdollista, että käsitys omat kokonaisuutensa muodostavista kansallisista kulttuureista on monikulttuurisuutta koske-

vassa diskurssissa niin vahva, etteivät muut erot riitä murtamaan sitä. Tällöin muita eroja ryhdytään tarkastelemaan vasta, kun kansallinen tai ihonväriin perustuva ero on ensin tehty. On myös mahdollista, että eroja pidetään toisistaan erillisinä, jolloin sukupuolen, yhteiskuntaluokan tai katsomuksen ei ajatella olevan läsnä kansallisuuden tuottamisessa, eikä kansallisuutta vastaavasti ajatella sukupuolittuneeksi sekä yhteiskuntaluokan tai katsomuksen määrittämäksi.

Monikulttuurisen oppilaan konstruktio tuli arjessa esille siinä, millaisten erojen katsottiin olevan monikulttuurisen vuorovaikutuksen keskiössä. Keskeisinä pidettiin uskontoon ja ruokaan sekä tapakulttuuriin liittyviä eroja, joiden kautta somalialainen kulttuuri tuotettiin erilaiseksi (ks. myös Lappalainen 2003, 2006b):

K [jatkaa informantin esittämästä näkemyksestä eteenpäin]: ... *miten opettajat tässä koulussa edistää sit semmosta monikulttuurisuutta, jossa ollaan vuorovaikutuksessa eikä vaan eletä rinnakkain?*

V1: *Kyl mä uskon että esimerkiksi kun mietitään näitä oman kulttuurin eri juhlapäiviä ja tälläsiä näin, mitä nyt ne viettää id-juhlaa ja niin edelleen. Niin kyllähän siitä niin kun keskustellaan esimerkiksi luokissa, että miksi toiset on silloin ja silloin pois ja sit taas vastaavasti mikä on niin kun meidän vastaavat tilanteet. Ja mä en tiedä sit kuinka, kyl mä uskoisin että sitä ihan niin kun isoissa luokissakin tapahtuu. Mulla kun on yleensä aika pieni porukka tuolla jonka kanssa, niin kyl me joskus pidetään ihan sellanen hetki, et mietitään ja keskustellaan siitä että minkälaisia ruokia kotona tehdään ja mitä syödään ja siis missä käydään ja miten käydään esimerkiksi kylässä keskenään, ja kaikkia tälläsiä näin. Et kyllä se niin kun jonkin asteista vuorovaikutusta jo on ihan niin kun arkitasolla.*

V2: *Ja aika paljonhan mejän koulussa myös somaliäitejä näkyy täällä keskellä päivää, että he saattavat tulla seuraamaan oppitunteja tai he saattavat kokoontua, mennä somalikielen tunnille opettajan kanssa keskustelemaan jostain asioista. (Ha3He6&7, opettajia, naisia)*

Somalialaisen kulttuurin ja islaminuskoisuuden sekä monikulttuurisuuden käsitteiden välisen yhteyden voi ajatella liittyvän osittain siihen, että Vaahteran koulussa oli somalialaistaustaisia oppilaita. Toisaalta koulussa oli myös virolais- ja venäläistaustaisia oppilaita sekä Länsi-Euroopasta ja Aasian eri maista tulleita oppilaita. Monikulttuurisen lapsen konstruktio tuli esille myös Lehmuksessa, jossa maahanmuuttajaoppilaita oli ylipäättään hyvin vähän. Monikulttuurisen lapsen kategoria ei siten perustunut koulun oppilasporajaan, vaan se tuotettiin kulttuuria ja uskontoa koskevien erottelujen kautta.

Monikulttuurisuudeksi määrittyi siten se, mikä ei ollut suoraan mukautettavissa, vaan jota pyrittiin normaalistamaan ja hallitsemaan muilla keinoin (ks. Ahmed 2000). Monikulttuurinen oppilas oli sellainen, jonka katsottiin

kulttuurinsa ja uskontonsa vuoksi vaativan koululta tai opettajalta jotain erityistä normaaliin oppilaaseen verrattuna (ks. myös monikulttuurisuuspuhe opetussuunnitelmissa, luku 5). Monikulttuurisuuteen liitettiin myös usein perheen alhainen tulotaso, vähäinen koulutus, työttömyys tai ylityöllisyys, yksihuoltajuus, perheen monilapsisuus tai jokin muu ”heikkoon vanhemmuuteen” (ks. Yesilova 2009) liitetty ero (ks. luku 7). Myös sukupuoli (tyttöys tai naiseus) muodostui merkitykselliseksi eroksi: maahanmuuttajatyttöihin ja naisiin kohdistui huolipuhetta ja tasa-arvon edistämisen tavoitteita (ks. luku 6.2; myös Honkasalo 2011).

Toisen ja hänen tietonsa huomioon ottaminen

Opettajat pyrkivät ottamaan oppilaiden erilaiset taustat ja näkökulmat sekä siihen liittyvän tiedon opetuksessa huomioon. Tässä he toteuttivat vuosien 1994 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja tavoitteita. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla opettajat saattoivat pyytää oppilaitaan kertomaan omista kokemuksistaan, mikäli he olivat vierailleet maassa, jota oppitunnilla käsiteltiin. Historian tunteihin liittyen eräs opettaja kertoi pyytäneensä muslimioppilaita kertomaan Bysantista, koska arveli heillä olevan siitä omaa kokemusta ja kirjan ulkopuolista tietoa. Hän kertoi, että hän halusi antaa oppilailleen mahdollisuuden tuoda esiin myös Bysanttii ja islamiin liittyviä näkemyksiään:

On X-luokan historian tunti. Opettaja on tilannut videon Bysantista ja islamista.

Opettaja (sanoo minulle): Toki ne oppilaat, joilla on kokemusta [aiheesta], voivat sanoa oman mielipiteensä. (Vaahtera 10.3.2009)

Tässä opettaja pyrkii ottamaan huomioon luokkansa kansallisen tai kansallismuksellisen moninaisuuden sisällyttämällä oppilaiden kokemukset ja tiedon osaksi opetusta. Oppilaiden kokemukset ja tieto eivät kuitenkaan ole yhdenvertaisia opettajan tai oppikirjan tiedon kanssa, sillä ne jäävät opettajan, oppikirjan tai videon tietoa täydentäviksi henkilökohtaisiksi kokemuksiksi ja mielipiteiksi. Oppilaiden toisenlaisesta kontekstista nousevat kokemukset, tiedot ja näkökulmat sijoituivat subjektiivisten, henkilökohtaisten kokemusten, mielipiteiden ja näkökulmien kategoriaan. Niillä ei voi koulun kontekstissa ansaita sellaista positiota, josta koulun virallisen tiedon suhteellistaminen olisi mahdollista. Koska toista kontekstia ei ajatella omana kontekstina, määrittyy koulun kontekstin kanssa ristiriitaan asettuva näkemys subjektiiviseksi tai yhteismitattomaksi ja siten epärelevantiksi näkemykseksi. Vaikka oppilaiden erilaiset taustat ja näkökulmat pyritään tunnustamaan ja ottamaan opetuksessa huomioon, muodostuvat ne pikemminkin valtaväestön

tietämisen kohteiksi (tarkastelun raakamateriaaliksi, ks. Santos 2007) kuin tiedoksi itsessään. Ne ovat valtanäkökulmalle alisteisia esimerkkejä erilaisuudesta (Sleeter & Grant 2007). Tilanteessa, jossa erilaisten kontekstien rinnakkaisuus ei mahdollistu, tunnustaminen perustuu kulttuuriseen, muttei epistemologiseen tunnustamiseen (Santos 2007).

Opettajan ja oppilaan väliseen sekä opettajan ja oppilaan tiedon väliseen epäsymmetriseen valtasuhteeseen perustuva (mutta sen merkityksen huomiotta jättävä) toisen kulttuurin ottaminen huomioon saattoi muodostua luokassa problemaattiseksi myös oppilaan kannalta. Seuraava ote kenttämuistiinpanoistani kertoo Viroa ja Suomea koskevien representaatioiden rakentumisesta, Viron ja Suomen välistä vertailusta sekä oppilaan positiosta tässä tilanteessa:

Neljännän luokan ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti on alkamassa. Aiheena on Viro.

Opettaja: Kuka on käynyt Virossa?

Paljon käsiä nousee.

Opettaja: Miten on mahdollista että näin moni on käynyt?

Oppilas 1: Sinne on halvat laivamatkat ja äidit ostaa jotain viinaa sieltä.

Muut oppilaat nauravat.

Opettaja: Jaaha. (Kyselee joltain toiselta.)

Opettaja: Luulen, että Nikon (virolainen oppilas) on helpompi ymmärtää suomea kuin suomalaisen viroa, vai miten on? Niko, miltä susta tuntui muuttaa Suomeen?

Niko: Emmä tiää.

Opettaja: Kuis kauan sä oot asunu Suomessa?

Niko: Kolme vuotta.

Opettaja: Osasitko suomea?

Niko: Mä puhuin siellä suomea.

Opettaja kysyy suomen opiskelusta.

Niko: Mulla oli kaks tuntia viikossa.

Opettaja: Kirjan kappale kertoo laulujuhlista ja että virolaiset pitävät suomalais-ten tapaan kesämökkeilystä ja saunomisesta. En tiedä, ootko Niko käynyt laulujuhlilla.

Niko: Ee...

Opettaja: No sä oot ehkä ollut niin pieni ettei sua oo viety sinne.

Niko: Oon mä koulun kaa käynyt siellä.

Opettaja: Niko, mistä sä oot kotoisin?

Niko: X:sta [paikan nimi].

Oppilas 2: Se on niinku xx [en ehtinyt kirjata ylös]

Saa muut nauramaan.

Puhutaan Tartosta.

”Torttu”, joku oppilaista sanoo ja naurattaa muita. Myös Munämäki naurattaa oppilaita.

Opettaja: *Miten Niko sanotaan Munamäki viroks?*

Niko (irvistää): *Munamäki.*

Opettaja kertoo välissä meri-ilmastosta. Sitten siirrytään Latviaan ja latvian kieleen.

Opettaja: *Onko niin, Niko, ettet sä ymmärrä mitään Latvian tai liettuan kielestä.*

Niko ravistaa päätään.

Opettaja: *Onpa jännä et viro ja suomi on niin lähellä toisiaan, vaikka ne ei oo edes sukulaiskieliä. Ehkä se on tää lähekkäin asuminen.* (Vaahtera 7.4.2009)

Opettaja pyrkii tässä ottamaan huomioon Virosta kotoisin olevan oppilaansa kokemukset ja tiedon. Koulun konteksti ja siihen liittyvät opettajan ja oppilaan positioiden sekä opettajan ja oppilaan tiedon välinen epäsymmetria tuottavat kuitenkin diskurssin, jossa oppilaan tehtävänä on toimia oppikirjassa kuvatun virolaisuuden esimerkkinä sekä tarjota lisäinformaatiota. Oppilaalle tarjotaan positiota, jota hänen odotetaan performoivan asiaan kuuluvalla tavalla, tiettyjä kansallisia yleistyksiä, kuten laulujuhlien merkitystä toistaen. Hän on diskurssin toinen, jonka tehtävänä on vahvistaa oppikirjan ja opettajan näkemykset ja ”fakat” virolaisuudesta. Laulujuhlat aiheuttavat tässä performanssissa hämmentävän kohdan. Oppikirjan tietoon perustaen opettaja pitää laulujuhlia keskeisenä osana virolaisuutta ja virolaista kansallista kaanonina. Oppilas ei ilmeisesti heti ymmärrä tätä logiikkaa ja hänelle tarjottua virolaisuuden positiota, mutta tuo kyllä pian sen jälkeen esille, että on käynyt laulujuhlilla virolaisen koulunsa kanssa. Laulujuhlilla käyminen ei vaikuta olevan osa oppilaan arkea ja arjen kulttuuria, vaan se on yksi virolaisen kulttuurin representaatio, jota virolainen koulu puolestaan pyrkii oppilailleen välittämään¹¹⁸. Suomen ja Viron koulujärjestelmien virallinen, kansallisia representaatioita koskeva ja kansallisia identiteettejä tuottava tieto sekä lasten arki eivät siten kohtaa toisiaan (ks. myös Tani 2004, 2005)¹¹⁹. Koulun dis-

¹¹⁸ Eräs luokan oppilas tarjoaakin koulun virallisen tiedon tilalle aivan toisenlaista diskurssia ”viinan hakemisesta” ja pyrkii sitä kautta viihdyttämään luokkatovereitaan ja rakentamaan omaa positiotaan heidän keskuudessaan. Tässä Viro ja virolaisuus saavat puolestaan hieman erilaisen position eräänlaisena materiaalivearastona ja hyödyntämisen kohteena.

¹¹⁹ Voi myös ajatella, ettei lasten arki Virossa ja Suomessa ole kovin erilaista tai etteivät lapset järjestä maailmaa tai analysoi kokemuksiaan kansallisten kategorioiden avulla. Koulun tehtävänä on istuttaa heihin nämä kategoriat sekä ohjata heitä näkemään ja analysoimaan maailmaa, itseä ja toista sekä kokemuksiaan näiden kategorioiden avulla. Tästä syystä erilaisten kansallisten kulttuurien välisten erojen vertaileminen tai eri maissa asumista tai muuttamista koskevien kokemusten eritteileminen voi olla maasta toiseen muuttaneille lapsille hankalaa, mistä myös aineistokatkelman tilanne kertoo. Tässä tilanteessa oppilas kertoo lisäksi opiskelleensa suomen kieltä virolaisessa koulussa ennen muuttoaan, joten opettajan oletus uuden kielen ja kulttuurin opettelusta ei välttämättä vastaa oppilaan kokemusta tai tapaa jäsentää asiaa.

kurssi virolaisuudesta (tai suomalaisuudesta) on siis erilainen kuin arjen diskurssit.

Myös maahanmuutto saa koulun monikulttuurisuutta ja kansallisia kulttuureja koskevassa diskurssissa sekä opettajan puheessa erityisen merkityksen kulttuurista toiseen tapahtuvana siirtymänä, johon liittyviä kokemuksia oppilaan odotetaan erittelevän. ”Emmä tiä” ei välttämättä kerro tiedon puutumisesta. Se voi kertoa myös siitä, että kysymyksen asettelu on sellainen, ettei oppilaan tieto ja kokemus sovi siihen tai ettei oppilas halua puhua. Muut oppilaat vitsailevat viron kieleen liittyvillä ja siitä väännettyillä sanoilla, jonka seurauksena viron kieli ja virolaisuus sekä oppilas joutuvat ivailun kohteeksi. Opettaja ei puutu ivailuun suoraan, mutta yrittää vaihtaa diskurssia. Tämä ei kuitenkaan onnistu. Opettaja ei huomaa, että Munamäki on sama suomeksi kuin viroksi, mikä johtaa uuteen ongelmaan. Tulkitsen oppilaan irvistyksen (hampaiden välistä puhumisen, hiukan kuin kuiskaamisen) niin, että hän joutuu vastaamaan opettajan kysymykseen jo arvaten, miten oppilastoverit siihen reagoivat. Oppilas ei pääse tilannetta pakoon. Hän ei voi kieltäytyä vastaamasta tai sanoa ivailijoille vastaan, sillä se voisi aiheuttaa taas uuden ongelman sekä suhteessa opettajaan (hyvän oppilaan position menettäminen) ja oppilastovereihin (sen näyttäminen, että ivailu sattui). Hän joutuu siis hyväksymään sen, että on oppilastoveriensä ivailun kohteena.

Koulun arjessa ei-suomalaisiksi nimettyjen oppilaiden ja heidän vanhempiensa sanomisia tai toimintaa saatettiin selittää tai arvottaa kansallisuuteen tai etnisyyteen liittyvien erojen ja yleistysten avulla. Esimerkkinä tästä on kentämuistiinpanoistani löytyvä lausahdus siitä, että oppilaan ”vanhemmat eivät halua mitään tukea, missä [he ovat] venäläisiä” (Vaahtera 18.3.2008). Vanhempien haluttomuutta ottaa vastaan koulun tai yhteiskunnan tarjoamaa tukea perusteltiin siten erilaisella kulttuuritaustalla. Tässä tuesta kieltäytymisen tulkittiin nimenomaan venäläisyyteen liittyväksi asiaksi sen sijaan, että sitä olisi pidetty yksittäistä perhettä koskevana asiana, tai että olisi pohdittu muita mahdollisia syitä tuesta kieltäytymiseen.

Myös sellaisia asioita, kuten oppilaan ilmoitusta koiranpennun hankkimisesta, saatettiin tulkita varsin eri tavoin oppilaan ”etnisestä” tai uskonnollisesta ryhmästä riippuen. Seuraava aineistokatkelmä kertoo tästä:

On alkuopetuksen ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti. Aiheena on kevään kukat.

Oppilas: Ope, mä meen keväällä Kosovoon.

Opettaja toteaa jotain siitä, että Kosovossa uskonto on islam.

Oppilas kertoo saavansa oman koiranpennun.

Opettaja: Mutta teillä on kuitenkin koiria?

Oppilas (vähän vitsikkäästi): Joo, katukoiria.

Opettaja: *Kuunnelkaa kaikki: X [oppilaan nimi] menee Kosovoon, jossa isovanhemmat asuu, saa oman koiranpennun. Kuullaan varmaan syksyllä lisää.* (Vaah-
tera 11.3.2008)

Tässä tilanteessa oleellista oli oppilaan näkökulmasta katsottuna se, että hän oli saamassa *oman* koiranpennun, jonka ymmärrän tässä lemmikkikoiranpennuksi. Oppilas halusi kertoa opettajalle tästä Kosovon mummolassa odottavasta iloisesta asiasta. Oppilaan ilmoitukseen oman koiranpennun saamisesta ei kuitenkaan suhtauduttu kuin kenen tahansa (suomalaiseksi nimetyn) oppilaan ilmoitukseen samasta asiasta. Opettaja ei tartu oppilaan innostukseen eikä yksistään siihen, mitä oppilas hänelle kertoi, vaan siihen, millainen oppilas (muslimi) tämän sanoi. Tulkitsen opettajan ihmettelevän kysymyksen ”mutta *teillä* kuitenkin on koiria?” osoitukseksi siitä ristiriidasta, jonka hän näkee oman oletuksensa (Kosovo on islaminuskoinen) ja oppilaan kertomuksen (saan siellä koiranpennun) välillä. Opettaja tulee ilmeisesti olettaneeksi, ettei islamilaisessa paikassa, jollaiseksi hän Kosovon mieltää, voisi olla koiria lemmikkieläiminä. Hän olettaa siis jotain yleistä islamista ja islamilaisista paikoista sekä Kosovosta tällaisena paikkana. Sen sijaan, että opettaja tarttui oppilaan varsinaiseen ilmoitukseen, hän yrittää saada selvytyden siihen, voiko (Kosovon) muslimeilla olla koiria lemmikkieläiminä.

Oppilas ei enää jatka keskustelua koiranpennustaan. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että oppilas tulee kysymyksen kautta positioitukseksi toiseksi. Hänen odotetaan vastaavan opettajan kysymykseen tämän toisten ryhmän edustajana. Opettajan kysymys muuttaa myös diskurssia, jossa keskustelu käydään. Oppilaan koiranpennun saamista koskeva keskustelunaloite muuttuu keskusteluksi islamin, Kosovon sekä koiranpidon välisestä suhteesta. Diskurssi, jota oppilas pyrkii ilmoituksellaan rakentamaan, on erilainen kuin se, jossa hänen ilmoituksensa tulkitaan. Opettajan diskurssissa oppilaalla ei ollut paikkaa tulevana koiranomistajana, vaan hänet nähtiin etnis-uskonnollisen ryhmän edustajaksi. Tulkitsen, että oppilaan kommentti *katukoirista* on vastaus, joka sopii opettajan tuottamaan diskurssiin ja oppilaan positioon tässä diskurssissa. Se on myös opettajan oletukseen sopiva vastaus islamilaisuuden ja koiranpidon välisestä suhteesta, vaikka se on samalla oppilaan lemmikkikoiraa koskevan ilmoituksen kanssa ristiriidassa. Lemmikkikoirasta puhumiselle ei aukea enää tilaa. Opettaja kokoa tilanteen kertomalla oppilaan kesäsuunnitelmat luokalle, mutta konteksti on jo muuttunut.

Koulun käytännöissä kulttuuriseksi nimettyä moninaisuutta järjestettiin erilaisuuden jatkumolle usein juuri kansallisten kategorioiden kautta. Erilaisuuden jatkumo muodostui samalla myös kulttuurisen etäisyyden jatkumoksi. Maat ja kansalliset kulttuurit tuotettiin sitä erilaisemmiksi ja etäisemmiksi,

mitä kauemmaksi Suomesta, Pohjoismaista ja Euroopasta mentiin¹²⁰. Normatiivina oli siten valkoinen, sekularisoitunut protestanttinen suomalaisuus ja eurooppalaisuus, johon nähden kulttuurinen etäisyys ja koloniaalinen eksootisuus sekä toisaalta toisen kulttuurin kielteiset piirteet tuotettiin.

Maita ja maanosia käsittelevät oppisisällöt toimivat kansallisten erojen ja hierarkioiden tuottamisen välineinä. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjan Pohjoismaita koskevassa tehtävässä (kenttämuistiinpanot Vaahtera 27.2.2008) merkittävänä tietona pidettiin sitä, että kaikkien Pohjoismaiden lipuissa oli risti. Yhteisyyttä tuotettiin siten kansallisen symbolin (Billig 1995), lipun, ja siihen liittyvien merkitysten kautta. Samoin Baltian maiden ja erityisesti Viron kohdalla korostettiin läheisiä kulttuurisia siteitä ja kulttuurista samankaltaisuutta, kuten esimerkiksi sitä, että virolaiset pitävät suomalaisten tapaan kesämökkeilystä ja saunomisesta (kenttämuistiinpanot Vaahtera 7.4.2009; ks. myös Tani 2004).

Kulttuurisen samanlaisuuden vastakohtaksi rakentui koloniaalisten tilojen ja koloniaalisen toisen fyysinen ja epistemologinen etäisyys, jota tuotettiin sekä suhteessa nykyhetkeen että menneisyyteen. Maailma siis jakautui moderniteetin ja koloniaalisen valtakuntiin (Santos 2007) sekä kehittyneisiin ja rationaalisesti toimiviin verrattuna vähemmän kehittyneisiin ja epärationaalisesti toimiviin. Seuraava aineisto-ote on eräältä oppitunnilta, jolla käsiteltiin Etelä-Amerikan maita:

On viidennen luokan musiikin tunti. Opettaja kertoo Etelä-Amerikan maista.

Opettaja: Peru on köyhä mut kaunis maa, siellä on intiaanien aarteita. Nyt ei ehdiä, mutta ens kerralla tanssitaan salsaa.

Lauletaan kuubalainen laulu.

Opettaja: Mitä tiedät Kuubasta?

Sikarit, musiikki ja politiikka tulevat esille oppilaiden vastauksissa.

Opettaja: Siellä on kaiken maailman kommunismijuttuja mutta siitä meidän ei tarvitse välittää mitään. (Lehmus 25.2.2008)

Opettajan kertomus ammentaa moderniteetin ja koloniaalisen väliseen jakoon perustuvasta sekä kulttuurista etäisyyttä koskevasta diskurssista, jossa Peru tulee tuotetuksi köyhäksi maaksi, jossa on eksoottinen menneisyys. Köyhyyden ja siihen liitetyn kehittymättömyyden vastapainoksi muodostuu eksoottisen toisen (luonnon) kauneus. Myös ”intiaanien aarteet” ovat eksotiikkaa, joka määrittää sekä Perun menneisyyttä että nykyisyyttä. Tähän yhdistyy myös salsa uutena etnisenä tuotteena. Toisella ei ole tässä diskurssissa subjektin positiota eikä hänen kontekstinsa muodostu tiedon tuottamisen paikak-

¹²⁰ Tämä tuli esiin myös opetussuunnitelmateksteissä ja Opetushallituksen asiantuntijoiden haastattelussa (ks. luku 5).

si. Sen sijaan toinen on representaatioiden ja tiedon sekä koloniaaliseen erilaisuuteen liitetyn pelon ja samanaikaisen ihailun kohde. Intiaanien aarteita koskevassa kertomuksessa koloniaalisen toisen epistemologinen, poliittinen ja materiaallinen alistussuhde katoaa ja tilalle kirjoitetaan jännitystarina, jossa koloniaalisen toisen representaatio säilyy, mutta josta tähän representaation liittyvä vallankäyttö ja koloniaaliset järjestykset ovat kadonneet.

Kuuban kohdalla opettaja kysyy oppilaiden tietoa maasta. Esiin nousee kulttuurisiin representaatioihin ja -yleistykseen liittyviä asioita, joiden kautta se, mitä Kuuba ”on”, tulee määritetyksi. Poliittisuus sivuutetaan sekä suhteessa toisen representaatioiden poliittisuuteen että suhteessa politiikaksi nimettyyn ilmiöön: se, mitä Kuubassa tapahtuu, tulee nimetyksi vain ”kommunismijutuiksi”, jotka eivät ”meitä” koulussa tai Pohjolassa juuri kosketa. Koloniaaliseen diskurssiin ja kulttuuriseen etäisyyteen perustuvassa oppitunnin käsikirjoituksessa korostuvat eksoottinen jännittävyys ja viihdyttävyyt, eivätkä Etelä-Amerikan koloniaalinen historia ja nykyisyys, toisen representaatioon liittyvät kysymykset sekä tämän hetken poliittiset kysymykset tule tarkastelun kohteiksi.¹²¹

Lännen ja koloniaalisen välistä eroa tuotettiin myös ”lännen” ja ”idän” tai eurooppalaisuuden ja aasialaisuuden välisten rajanvetojen avulla. Esimerkiksi erään historian oppitunnin Bysanttia ja islamia koskevassa opetuspuheessa opettaja kertoi ”Konstantinopolin tai Istanbulin” olevan ”sitä vyöhykettä, jossa Eurooppa ja Aasia vaihtuu” (Vaahtera 10.3.2009). Rajanvedossa on kyse epistemologisista ja poliittisista konstruktioista, historiallisesti kerrostuneesta erotelusta ”lännen” ja ”idän” välillä (ks. Said 1979). Eurooppa on sitä, mitä ”itä” ei ole ja alkaa siitä, mihin idän katsotaan loppuvan.

¹²¹ On myös mahdollista ajatella, että opettaja haluaisi säästää oppilaita liian vaikeilta ja ikäviltä asioilta ehkä suojellakseen heitä ja ollakseen luomatta liian kielteistä kuvaa maailmasta saatamalla heidän tietoonsa asioita, joihin heidän ei ajatella voivan vaikuttaa. Esimerkiksi ilmastonmuutoksesta puhumista on pidetty joskus ongelmallisena siksi, että asian ylenpalttisen korostamisen on pelätty johtavan toivottomaan näkemykseen tulevaisuudesta. Toisaalta tällöin ”tietämättömyyden halu” ja se, ettei kestä tietää (ks. Jones 2001) ikään kuin oikeuttaa sivussa pysymisen ja koloniaalisissa suhteissa myös toisen alistamisen. Kyse voi olla asioista, jotka ovat läntiselle subjektille ja hänen omalletunnonelleen liian vaikeita kestää. Nämä kysymykset ja niiden seuraukset eivät kuitenkaan katoa niiden kohdalta, joihin epäoikeudenmukaisuus kohdistuu. Ne lakkaavat olemasta vain läntisen subjektin mielessä. Asiaa olisi mahdollista lähestyä toisinkin: tarkastelemalla valtasuhteita materiaalistien ja poliittisten epäsymmetrioiden sijaan myös tiedonkäsitystä. Tällöin olisi mahdollista problematisoida ajatus siitä, että epäoikeudenmukaisuuksien oikaisemisessa olisi kyse vain materiaalisista ja poliittisista kysymyksistä ja että tämä olisi läntisten subjektien vastuulla (valkoisen taakka), tai että ekologisten epäkohtien nähtäisiin olevan vain yksittäisten ihmisten vastuulla (oletus kaikkivoipaisesta, vastuullisesta yksilöstä). Huomio kiinnittyisi tällöin yksilön sijaan diskursiivisiin ja materiaaliin rakenteisiin ja niiden muuttamiseen yhteisenä tehtävänä.

Eräällä toisella historian tunnilla eurooppalaisuuden ja läntisyyden epistemologiseksi ja poliittiseksi territorioksi tuotettiin Euroopan unioni ja sen rajoiksi Euroopan ja Euroopan unionin rajat. Turkki muodostui tässä ambivalentiksi välivyöhykkeeksi¹²², jolla oli historiallisen yhteyden seurauksena pieni ”jalansija” Eurooppaan, mutta jonka ei katsottu kokonaisuudessaan kuuluvan Eurooppaan:

On historian oppitunti. Kerrataan keskiaikaan liittyviä asioita ja keskustellaan muistakin asioista tämän ympäriltä.

Opettaja: Turkissa on vaan pikkiriikkinen osa Eurooppaa. Niin sillä perusteella ne hakee Euroopan unionin jäsenyyttä. (Lehmus 13.3.2008)

Tulkitsen, että opettaja asetti kyseenalaiseksi Turkin Euroopan unionia koskevat jäsenyysspyrkimykset. Vaikka Turkin myönnettiin pieneltä osin olevan Eurooppaa, Turkkiä ei kuitenkaan pidetty kulttuuriltaan tai uskonnoiltaan eurooppalaisena valtiona. Diskurssi ei ole uusi, vaan osa Eurooppaa, eurooppalaisuutta ja Euroopan unionia koskevaa poliittista keskustelua. Jäsenyyden oikeutusta koskevassa neuvottelussa vastakkain ovat luonnonmaantieteellinen sekä kulttuurinen (ja epistemologinen) raja, jotka molemmat näyttäytyivät luonnollisiksi eivätkä osaksi erottelun ja kulttuuristen konstruktioiden valtapolitiikkaa.

Uskonto erona ja toisutena

Katsomuksia¹²³ koskevissa keskusteluissa on usein puhuttu uskonnoista sekä ei-uskonnoillisista tai sekulaareista katsomuksista. Näen tämän jaon ongelmalliseksi monesta syystä. Ensinnäkin uskonnon ja ei-uskonnon välinen dikotomia muodostaa universaalin jatkumon, jolle kaikki katsomukset katsotaan voitavan sijoittaa. Sekä uskonnon että sekulaarin käsitteet perustuvat eurooppalaiseen kristillis-sekulaariin epistemologiaan ja kristilliseen teologiaan (Bilimoria 2009a, 2009b; King 2009). Ne ovat myös osa eurooppalaista itseymmärrystä, johon kuuluu kertomus valistuksen seurauksena syntyvästä sekularisaatiosta sekä järjellisen ja rationaalisen subjektin ja yhteiskunnan

¹²² Euroopan konstruktiossa Turkki muodostaa eräänlaisen välivyöhykkeen, johon liitetään osin käsitys yhteisestä kulttuurisesta ja historiasta (Konstantinopol ja kristinusko) sekä kanssakäymisen siteistä, mutta osin myös käsitys kulttuurisesta erilaisuudesta (islam ja Orientti). Turkin ambivalentti asema näkyy siinä, että Turkin valtion katsotaan ikään kuin sijoittuvan kahdelle (ei niin selvästi toisistaan erilliselle) mantereelle, jossa Euroopaksi luetaan se osa, jossa eurooppalaisen kristillisyyden keskeiset instituutiot sijaitsevat.

¹²³ Tarkoitan katsomuksella (engl. worldview) tässä sekä ontologisia että epistemologisia käsityksiä siitä, mitä on olemassa tai mitä voi tietää. Katsomusta voi siis ajatella suhteeksi ja positioksi, joka jokaisella on. Lisäksi katsomukseen sisältyy eettinen ulottuvuus. (ks. Riita-oja ym. 2010.)

synnystä. Tälle kertomukselle keskeistä on ajatus ”kehityksestä” sekä siirtyminen traditionaalisesta kohti modernia (ks. Mignolo 2009). Tässä kertomuksessa moderniteetin tilan ja sen valkoisen, läntisen, juuriltaan kristillisen mutta sittemmin sekularisoituneen subjektin vastakohtaksi muodostuu koloniaalinen tila ja sen ei-valkoinen, ei-kristillinen ja traditionaalinen toinen (Santos 2007; Mignolo 2009). Uskonnon ja sekulaarin välinen dikotomia on siten historiallisesti kerrostunut diskurssi, jossa uskonnollinen katsomus tulee tuotetuksi sekulaarille katsomukselle alistaiseksi ja jossa (koloniaalinen) toinen on jo läsnä. Puhe uskonnosta tai uskontojen edustajista tuottaa siten helposti uudelleen (koloniaalisen) toisen sekä läntisen sekulaarin subjektin välisen dikotomian.

Lisäksi oletetaan, että se, mitä uskonnon käsitteellä on ymmärretty kristillisessä teologiassa sekä eurooppalaisessa sosiologiassa, pätesi myös muihin kuin läntiseen kristillis-sekulaariin kontekstiin. Toisin sanoen oletetaan, että läntisen kristillis-sekulaarin käsitteistön takana oleva epistemologia olisi universaalialia. Tätä on kutsuttu episteemiseksi etnosentrismiksi ja -sokeudeksi, joka tuottaa myös episteemisen ylivallan (esim. Maldonado-Torres 2004; Santos 2007; Mignolo 2009). Nandy (2002) ja King (2009) toteavat, että läntisen epistemologian oletukset uskonnosta sopivat heikosti toisenlaisista ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista rakentuvien katsomusten ja niiden sisäisten merkitysten ja perinteiden selittämiseen. Kun ei-läntisiä katsomuksia lähestytään läntisen viitekehyksen ja käsitteistön avulla, näiden katsomusten partikulaarisuus, niiden omat sisäiset järjestelmät, ontologiat ja epistemologiat sivuutetaan ja ne tulevat redusoiduiksi läntiselle kielelle (King 2009).

Etnosentrisessä epistemologiassa uskonnoiksi nimettyjä katsomuksia käsitellään ikään kuin ne olisivat rakenteeltaan samanlaisia ja sisäisesti yhtenäisiä järjestelmiä (ks. Nandy 2002; King 2009). Lähtökohtana on käsitys institutionaalisesta uskonnosta, vaikka tällainen oletus voi muiden katsomusten sisäisistä järjestelmistä katsottuna olla vieras. Oletus institutionaalisuudesta vaikuttaa myös siihen, että katsomuksiksi tulevat yleensä tunnistetuiksi (ja uskonnoiksi tulevat nimetyiksi) vain niin sanotut suuret maailmanuskonnot, ja muut katsomukset jäävät tunnistamatta. Institutionaalisen tulkinnan yleistämistä koskevana kritiikkinä Nandy (2002, 62) erottaakin toisistaan uskonnon henkilökohtaisena vakaumuksena mutta sisäisesti pluraalina traditiona (religion as faith) sekä uskonnon institutionaalisenä ideologiana ja monoliittisena poliittisena työkaluna (religion as ideology). Hän liittää uskon elämäntapaan, joka on lähtökohtaisesti ei-monoliittinen ja pluraali, kun taas uskonto ideologiana viittaa järjestelmään, joka perustana ovat tietyt tekstit eivätkä ihmisten elämäntavat ja jolla tuotetaan väestöryhmien yhteistä identi-

teettiä ja eroja toisiin sekä suojaudutaan heiltä. (ks. Nandy 2002, 62.) Tällainen käsitys uskonnosta institutionalisoi uskonnon ja tekee siitä samalla hallinnan välineen.

Uskonnon käsite on ongelmallinen myös siksi, että sijoittaessaan kaikki ei-läntiset viisaustraditiot uskontojen kategoriaan se kieltää näiden traditioiden ja ei-läntisen tiedon olemassaolon (Andreotti ym. 2012; ks. myös Santos 2007). Näin ollen ainoat varteen otettavat keskustelukumppanit sijaitsevat moderniteetin tilassa, jossa luonnontieteen, filosofian ja teologian välisiä väittelyitä käydään (Santos 2007, 2). Uskonnon käsitteeseen liittyvän moninaisen problematiikan vuoksi käytänkin katsomusta teoreettisena käsitteenä viittaamaan ontologisiin, epistemologisiin ja eettisiin positiioihin ja tiedon järjestelmiin, jotka ovat käyttäjiensä muokkaamia. Uskonnulla puolestaan viittaa eroihin, joita diskursiivisissa käytännöissä tehdään.¹²⁴

Sekulaari luterilaisuus (Riitaola ym. 2010; ks. myös Lappalainen 2002, 2006b) muodostui koulun arjessa normatiiviksi, johon nähden erilaisuus tuotettiin. Sekulaarilla luterilaisuudella tarkoitan sitä, että luterilainen uskonto oli traditioissa läsnä, mutta muutoin elämää ja maailmaa jäsennettiin sekulaarin (joskin samalla kristillisyyteen pohjautuvan) epistemologian, järjen ja rationaalisuuden kautta, eikä uskonnosta keskusteltu mielellään katsomusaineiden oppituntien ulkopuolella.¹²⁵

Sekulaari luterilaisuus muodostui *valkoisuudeksi* (Mignolo 2009), positioksi, jota ei tarvinnut perustella. Sen ei katsottu asettavan vaatimuksia koulun toiminnalle. Se tuotettiin rationaaliseksi, joustavaksi ja suvaitsevaksi katsomukseksi. Sen sijaan ei-sekulaari kristillisuus, muut uskonnollisiksi nimetyt katsomukset ja joskus myös vahvasti ateistinen katsomus tuotettiin *värityneiksi* (colored, Mignolo 2009¹²⁶) eli subjektiivisiksi, epärationaaliseiksi, tulkinnoissaan fundamentaaliseiksi tai ”rajoitteissaan tiukoiksi” katsomukseiksi.

¹²⁴ Käsitteen vaihtaminen ei kokonaan poista tätä problematiikkaa. Silloin, kun katsomuksista puhutaan maailmankatsomuksina (worldview, kääntämisen ongelma), saattaa maailmankatsomuksen käsite tuottaa myös sellaisen tulkinnan, jonka mukaan ”meillä” on rationaalinen maailmankatsomus, kun taas toisten maailmankatsomus on heidän uskontonsa. Katsomuksen, maailmankatsomuksen tai elämäntieteen voi myös ajatella häivyttävän jotain siitä erityisyydestä, transendentiaalin todellisuuden merkityksestä, jonka uskonnon käsitteen voi ajatella sisältävän.

¹²⁵ Tästä esimerkkinä on tilanne eräältä oppitunnilta, jossa opettaja kysyy oppilailta: ”Mikä on maailman tunnetuin kansalliseeppos?” Oppilas vastaa ”Raamattu”, johon opettaja toteaa: ”Toi oli mielenkiintoinen, mut jätetään se uskonnon tunnille”. (Lehmus 26.2.2008) Tätä voi tulkita sekulaarin luterilaisuuden tuottamisena, oppilaan ohjeistamisena siihen, mitkä asiat mihinkin kontekstiin ja diskurssiin kuuluivat.

¹²⁶ Ymmärrän Mignolon (2009) viittaavan käsitteellä ”colored” sekä värityneisyyteen objektiivisuuden puuttumisen merkityksessä (”väritynyt näkemys”) että väriällisyyteen ihonvärinä ja tunnistettavana positiona erotuksena valkoisuudesta, jota ei tunnisteta väriksi eikä myöskään positioksi. Nämä liittyvät toisiinsa.

Katsomusten välinen hierarkia tuotettiin sekä uskonnon ja sekulaarisuuden välisen erottelun että kansallisuutta, valkoisuutta ja läntisyyttä koskevien erottelujen kautta. Muut kuin sekulaari tai sekulaari luterilainen katsomus määrittivät poikkeaviksi, mutta tämä poikkeavuus oli erilaista läntiseksi, valkoihoiseksi ja kansallisuudeltaan suomalaisiksi kuin ei-läntiseksi, ei-valkoihoiseksi ja kansallisuudeltaan ei-suomalaisiksi nimettyjen kohdalla. Katsomusten välinen hierarkia muodostui sellaiseksi, että sen yläpäässä oli valkoinen sekulaari tai valkoinen sekulaari luterilainen suomalainen subjekti. Hänen toisekseen muodostui ensin ei-sekulaari, kristillinen ja suomalainen toinen (kristillisuus, kansallisuus, valkoisuus ja läntisyys yhdistävinä tekijöinä), ei-sekulaari ja ei-kristillinen suomalainen toinen (kansallisuus, valkoisuus ja läntisyys yhdistävinä tekijöinä) sekä sen jälkeen ei-sekulaari, ei-kristillinen ja ei-suomalainen toinen (ei yhdistäviä tekijöitä). Kansallisuudeltaan ei-suomalainen, mutta sekulaari tai kristillinen valkoinen läntinen subjekti sijoittui katsomuksia koskevissa neuvotteluissa lähelle suomalaisiksi nimettyjen joukkoa, sillä kansallisesta erosta huolimatta sekulaari tai kristillinen katsomusperinne, läntisyys ja valkoisuus katsottiin yhdistäviksi tekijöiksi.

Koulun arjessa katsomuksia koskeva puhe rakentui usein sekulaarin luterilaisuuden ja islamin väliselle vastakkainasettelulle. Silloin, kun katsomus tuotettiin eroksi, oli eronteon kohteena yleensä islam. Islamista ja muslimeista puhuttiin yleensä kielteisessä merkityksessä. Islam yhdistyi tummaan ihonväriin ja ”erilaiseen” (koloniaaliseen) kulttuuriin. Nämä kietoutuivat yhteen niin, että kielteisten yleistysten kohteena olivat useimmiten islaminuskoiset ei-valkoiseksi nimetyt vähemmistöt, kuten somalialaiset, arabit tai kurdit. Kenttämuistiinpanoissani tai haastatteluaineistossani ei ole yhtään esimerkkiä siitä, että islam, ”islamilaisten maiden kulttuuri”¹²⁷ tai muslimius olisi nähty arvokkaaksi asiaksi tai oppilaan kannalta resurssiksi. Islamin uskoa ja islamilaista kulttuuria koskeva myönteisyys liittyi lähinnä tilanteisiin tai asioihin, joissa haluttiin osoittaa kulttuurista tai uskonnollista suvaitsevaisuutta. Tällöin erilaisuuden olemassaololla tai läsnäololla oli jonkinlainen välineellinen arvo. Islamia koskeva keskustelu oli siis useimmiten toteavaa tai kauhistelevaa sekä paheksuvaa tai surkuttelevaa ja huolta ilmaisevaa. Kulttuuriltaan ja uskonnoltaan erilaiseksi nimetty tummaihoisen muslimioppilas sai osakseen arvostusta lähinnä silloin, kun hänen arvomaailmansa ja elämäntapansa ei katsottu rakentuvan ainoastaan hänen kulttuurinsa tai uskontonsa normien ja sääntöjen pohjalta; toisin sanoen silloin, kun hänen habi-

¹²⁷ Puhe islamilaisten maiden kulttuurista perustuu essentialistiseen käsitykseen kulttuurista, jossa maailma ajatellaan olevan jaettavissa muutamaaan, toisiinsa nähden erilaiseen ja sisäisesti yhtenäiseen kulttuuripiiriin. (ks. Sen 2009; Holliday 2011.)

tuksensa tulkittiin olevan lähellä koulun sekulaarin luterilaisen ja keskiluokkaisen hyvän oppilaan habitusta.

Koulun oppilaissa oli kuitenkin myös ei-sekulaarin kristillisyyden, ateistisen tai uskonottoman sekä muiden uskonnoiksi nimettyjen katsomusten edustajia. Näistä, kuten islamistakin, puhuttiin yleensä vain silloin, kun näiden katsomusten edustajat olivat ”aiheuttaneet” koulun toimintaan jonkin, yleensä kielteisenä pidetyn, muutoksen.

Katsomuksia koskevassa puheessa uskontoa pidettiin siten erilaisena katsomuksena suhteessa sekulaariin tai sekulaariin luterilaiseen katsomukseen. Sekulaaria luterilaisuutta ei mielletty useinkaan katsomukseksi, vaan se oli ikään kuin kaiken ulkopuolella (ilman positiota). Keskustelu niistä, joiden katsottiin edustavan jotain uskontoa, rakentui usein negaatioiden kautta. Ongelmana olivat heidän uskontonsa tuottamat muutokset koulun arkeen tai katsomuksen fundamentaalisuus ja tiukkarajaisuus. Seuraava aineistokatkelmä kertoo siitä, miten katsomuksia koskeva ero tuotettiin:

Semmonen mitä mä oon tiedostanu ihan tässä viime aikoina on se että kaikissa uskonnoissa, ideologioissa, semmonen fundamentalismi eli jos me kirjaimellisesti tulkitsemme, niin se yleensä aina johtaa, se saattaa johtaa ihan todella kauheisiin asioihin. Et jos me lähdetään tulkitsemaan, onhan Vanha testamentikin, ihan kammottavia juttuja siellä, ja varmaan voitais löytää, emmä tiedä, Uudesta testamentistakin, emmä niin hyvin tunne mutta. Sellanen et jos me ei tajuta tätä perustavanlaatuista yhteyttä, että ihmiset on kuitenkin sitten, meillä on niin paljon sitä samaa, ja me ollaan, sanotaan me ollaan samasta puusta veistettyjä kaikki ihmiset kuitenkin. Et ne on kuitenkin sit semmosia tulkinnallisia asioita ja muita. Ja se nyt on selvä että eri puolilla maailmaa tule erilaisia. Mut sitten, et en tiedä sitten että ehkä ei koskaan, että kaikki ihmiset pystyis pääsemään sit, koska sitä uskontoa ja tämmöstä kulttuuriakin käytetään vallan välineenä. Eli sillon lähetään tulkitsemaan fundamentalistisesti eli katotaan joku ja sitten on kauheen selvät, tarkat käyttäytymisnormit. Ja se katsotaankin että se on hyvä ihminen vaikka se tappais toisen, mutta kun se noudattaa jotain pilkkusääntöä niin sitten se onkin hyvä. Et semmonen sen, emmä tiedä, onko se sen ulkopuolelle tulemista, tai sanotaan että näkee itsensä vähän ulkopuolelta. (Ha17He1, opettaja, nainen)

Uskonnot ajatellaan siis autoritaarisiksi tai autoritaarisiin tarkoituksiin käytetyiksi, ylhäältä päin ohjattaviksi järjestelmiksi, joissa yksittäisen ihmisten ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia pidetään rajallisina ja heidät nähdään autoritaarisen vallan alle alistetuiksi. Vastakohtaksi rakentuu vapaa ja itsenäinen, oman viitekehyksensä ulkopuolelle asettumiseen ja objektiiviseen tarkasteluun kykenevä valistunut sekulaari, tai sekulaari kristillinen subjekti. Hänen viitekehyksensä katsotaan tarjoavan ihmiselle mahdollisuuden tulla vapaaksi ja itsenäiseksi sekä päästä pois auktoriteetin vallan alta. Yhteisen,

universaalin ihmisyyden löytäminen (universaaliksi ajatellun humanistisen ihmiskäsityksen omaksuminen ja tiedonkäsityksen tasolla tapahtuva alistus-suhteeseen suostuminen) puolestaan rakentuu vastaukseksi rauhanomaiseen yhteiseloön pääsemiseksi.

Edeltävässä esimerkissä uskonnollinen vakaumuksellisuus tuotetaan auktoriteetin vallan alla olemiseksi, kun taas sekulaari rationaalinen subjekti tuotetaan auktoriteetin vallasta vapaaksi. Valta ymmärretään tässä suvereeniksi ja autoritaariseksi vallaksi. Jos valta ymmärrettäisiin tuottavaksi, tulisi näkyväksi, että myös autonomiseksi ajatellun läntisen ja rationaalisen subjektin vapaus ja subjektius ovat sidottuja: hänen vapautensa ehtona on se, että hän tulee tietynlaiseksi, ikään kuin autonomiseksi ja itsenäiseksi subjektiksi.

Tuottavan vallan näkökulmasta katsottuna subjektiviteetteja rakentavat ja rajaavat käyttäytymisnormit ja säännöt eivät ole vallan ilmentymiä ainoastaan toisen kontekstissa vaan myös omassa kontekstissa. Ongelmallista on, jos alistamisen ja väkivallan ajatellaan olevan mahdollisia ainoastaan uskontoa tai muuta ideologiaa edustavien ja siten epärationaalisina ja epäinhimillisyyteen kykenevinä pidettyjen toisten keskuudessa samalla, kun jo tiedonkäsityksen tasolta alkavaa alistamista sekä rationaalisten subjektien epäinhimillisiä puolia ei (haluta) nähdä (Santos 2007; Todd 2009). Tällöin saatetaan ryhtyä projektiin, jossa mielestään oikeassa oleva ja oikeamielinen subjekti ryhtyy korjaamaan tai oikaisemaan mielestään väärin toimivia ja väärämielisiä toisia (ns. valkoisen subjektin taakka, velvollisuus oikaista toisten tekemät vääryydet ja ohjata heidät oikealle tielle). Tähän ryhtyessään hän tulee itse asiassa samalla muuttaneeksi omat, toiseen kohdistuvat epistemologiset, poliittiset ja materiaaliset vääryydet moraalisesti oikeiksi tai oikeutetuiksi teoiksi (ks. Spivak 2004¹²⁸).

Tämän problematiikan ymmärtäminen ei tarkoita sitä, että mikä tahansa olisi hyväksyttyä tai ettei epäeettisiä tekoja toisten (ja siis myös ”omien”) keskuudessa tulisi nähdä. Spivak (2004, 532; ks. myös Andreotti 2010a) varoittaa myös siitä, että eettinen relativismi on yksi kulttuurisen absolutismin muoto, jota voi käyttää imperialististen päämäärien ajamiseen. Esimerkiksi kolmannen maailman naisten alistamisen hyväksyminen kulttuurisin perustein on esimerkki epäoikeudenmukaisuuden hyväksymisestä (Sharpe & Spivak 2002). Spivakin ideana on pikemminkin se, että kun vääryyksiä ha-

¹²⁸ ”Righting wrongs” sisältää sanaleikin, jossa sanoilla ”right” ja ”righting” sekä ”wrong” on useita kerroksisia merkityksiä. Käsitteen ”right” subjektiin viittaavana voi kääntää oikeamielisyydeksi, oikeassa olemiseksi tai moraaliltaan oikeaan/suoraan kasvamiseksi, kun taas käsitteen ”wrong” voi kääntää väärämielisyydeksi, väärässä olemiseksi tai moraaliltaan väärään/vinoon kasvamiseksi. ”Righting” puolestaan tarkoittaa sekä oikaisemista että oikeuttamista.

vaitaan, olisi asiaa tarpeen tarkastella havaitun ongelman lisäksi myös tiedonkäsityksen tasolla. Toisin sanoen olisi tarkasteltava sitä, millaisten oletusten pohjalta ongelma ja ratkaisu rakentuvat ja millaisiksi osapuolten positiot kussakin diskurssissa muodostuvat. Tämän pohjalta tulee mahdolliseksi ajatella sellaista vääryyksien vastustamista, joka ei rakennu epistemologisen alistussuhteen uusintamiselle.

Kristillisten vähemmistökatsomusten osalta ongelmallisina pidettiin perheiden asettamia kieltoja, jotka estivät heidän lastensa osallistumisen joihinkin koulun toimintoihin. Seuraava aineistokatkkelma kertoo siitä, miten erään helluntailaisperheen periaatteet tuotettiin ongelmallisiksi ”rajoituksiksi”:

On joku tiukka helluntailainen ollu kyllä kanssa jossa niin kun hyvin tiukasti ei saanu tehdä sitä eikä tätä eikä tuota, no sit se vaan piti hyväksyä, niin et niitä ei sit vaan tehdä siinä opetussuunnitelman puitteessa... (Ha15He12, opettaja, nainen)

Samanlaista argumentointia, joskin laajemmin (muihin) uskontoihin soveltaen, käytettiin myös eräässä haastattelussa ja argumentissa, jonka mukaan ”uskonnot voi olla aikamoinen kahle, jos se estää osallistumasta johonkin mielekkääseen tilaisuuteen” (Ha4He7). Tämän logiikan yksiselitteisyyttä voi pitää problemaattisena ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin monia juhlia ja toimintoja pidettiin kulttuurisena perinteenä, jonka ajateltiin olevan neutraalia ja kaikille sopivaa. Luterilaiskansallinen mutta samalla myös ei-kristillisiä aineksia sisältävä juhlakulttuuri ja perinteet eivät tule valtaväestön näkökulmasta tunnistetuksi yhdeksi omia arvojaan ja oletuksiaan kantavaksi kontekstiksi, eikä valtaväestöön kuulumista mielletä positionaalisuudeksi. Kun oma konteksti ja positio muuttuvat näkymättömiksi, uskonnollisista juhlista pois jäämistä on mahdollista pitää erityisenä kannanottona, jyrkkään tai fundamentalistiseen uskontulkintaan liittyvänä rajoituksena. Toiseksi koulun konteksti ja koulun tehtävät muuttuvat näkymättömiksi myös koulun yhteiskunnallisten tehtävien näkökulmasta tarkasteltuina. Uskonnon katsottiin rajaavan oppilaan toimintaa ja vapautta tavalla, joka ei koulun kontekstissa näyttänyt perustellulta. Koulun normaalistavat käytännöt, joita voi pitää myös oppilasta pakottavina ja hänen vapauttaan rajaavina, ajatellaan silti yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä tuottaviksi sekä oppilasta vapauteen ohjaaviksi käytännöiksi.

Seuraavassa esimerkissä Jehovan todistajaperheen ongelmana pidettiin sekä katsomuksellisia ”rajoitteita” että kodin tiukkojen sääntöjen ja koulun vapauksien välistä ristiriitaa, jonka katsottiin aiheuttavan lapsille ongelmia:

...kyl se olis hirveen tärkeetä että vanhemmat ja opettaja, et he tavallaan vetäis samaa köyttä, ois samaa mieltä eikä alkais kieltää. Ja tämä ei nyt oo ollenkaan ainoastaan, mä olen ennen, aikoinaan nähnyt sen Jehovan todistajien lapsissa joille tuli semmosia aivan älyttömiä, ihan kaiken maailman, että ei saa nousta sei-

somaan kun laulettiin joku, oli joku juhla jossa oli joku mä en muista mikä laulu. Ja sitten ne lapset oli aivan hysteerisiä, niinku et he ei tienny saaks he ja nyt he tekee jotain syntiä. Ja sitten heillä oli aivan risti-, sitten ei saanu lukea aapisesta jotain jossa oli enkelin kuva koska he ei halua sitä, ja jos siellä oli haltian kuva niin tätä aapista ei saanu lukea, opettajan piti selvittää et se ei, kun se äiti ajatteli et se on tonttu, ei kun se on haltija, ja siis ne lapset oli, se oli todella niille lapsille aivan kauheeta. Et olihan sekin niinku... se oli sit vaan suomalaisissa mutta se oli erilainen, siinä sitä uskontoa käytettiin semmosena. Mutta samanlaista voi tulla tässä, oli se erilainen uskonto nyt mitä tahansa et jos esitetään erilaisia käskyjä tai kieltoja kotoa kuin mitä koulussa on. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Tässä oppilaan äidin logiikka (sellaisena kuin haastateltava sen kuvaa, kyseessä on siis toisen käden tieto) määrittyy käsittämättömäksi, koska se ei taivu siihen logiikkaan, jota sekulaari luterilainen koulu edustaa. Ristiriidan aiheuttajina (ja samalla seurauksista vastuussa olevina) pidetään vanhempien vakaumusta ja sääntöjä eikä sitä, että kodin ja koulun viitekehykset näyttävät perustuvan erilaisiin epistemologioihin ja logiikoihin. Viitekehysten rajalla tapahtuvan ja tiedonkäsitysten erilaisuuden tiedostavan kohtaamisen sijaan ratkaisuksi määrittyy se, mikä koulun logiikasta ja normaalistavasta tehtävästä katsottuna on (ainoa) perusteltavissa oleva ratkaisu. Ratkaisuna on ”yhden köyden vetäminen”, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että vanhemmat hyväksyvät koulun periaatteet eli koulussa tapahtuvan normalistamisen.

Vaikka ei-sekulaarit kristilliset katsomukset tuotettiin koulun käytännöissä erilaisiksi ja alempiarvoisiksi sekulaariin luterilaisuuteen nähden, näitä katsomuksia pidettiin kuitenkin läntisinä ja samalla suomalaisina katsomuksina. Sen sijaan islam tuotettiin paitsi ei-suomalaiseksi myös ei-läntiseksi katsomukseksi.

Tarkastelenkin seuraavaksi sitä, miten muslimiuden kategoria suhteessa kansallisuuteen muodostuu. Seuraava kertoo siitä, kuinka muslimius ja suomalaisuus muodostuvat toisilleen jännitteisiksi:

K: No onko jotain semmosta niinku millo sä oot alkanu nähä elämää toisin tai toisesta näkökulmasta niinku esim. siitä osaatko jotakin?

V: No, varmaankin uskonnon vaihtaminen ja sitten toisaalta... sitte se, että mitä on itse, kun tulee tääl Suomes vähemmistöön, et mihin sitten joutuu, et eihän tääl ookaan niinku luuli sillon ku ei ollu muslimi että juu, kyllähän Suomessa saa olla minkäuskoinen vaan ja vaihtaa uskonto, onhan se laissa, mut sitten oikeesti käytännössä niinku suomalainen kulttuuri on liikaa semmonen että täällä ei kauheesti suvaita erilaisuutta.

K: Minkälaisissa tilanteissa se näkyy?

V: No, mihin mä aikasemmin viittasin, epäsuora syrjintä, harvemmin suoranaista mutta... joskus on tietysti... (...) niin joku... puhuu mulle niinku mä oisin jollekin vähempiarvonen, oletus on se että ei voi olla kauheen älykäs eikä kauheen aiku-

nen vaikka ois miten paljon ikää kun on tota muslimi, että semmonen vähän ikään kuin joku paapottava. Sit kun joku puhuu sil taval, sit on ihan et ei voi olla totta, että ei ne varmaan koskaan puhuis mulle ilman nii et mul ei ois huivii, kun ne ei tietysti näkis jos mul ei ois huivii et mä oisin muslimi.

K: ...onko mitään eroa, ehkä sen välillä että jos on suomalainen, kantasuomalainen ja sit muslimi tai jos on maahanmuuttajataustainen ja muslimi niin...? V: Kyllähän ne, no joo onhan siis se joitakin kohtaan ennakkoluuloja ihan varsinkin somalialaisia, ihan heidän etnisen taustan takia, mut sit toisaalt kun he tulee muualt ja niil on eri kieli ja kulttuuri niin eri uskontokin on hyväksyttävämpää. Mut oikeesti niinkun vähemmän hyväksyttävää on se et suomalainen on muslimi. Okei sit on tilanteita et siit on etuukin, et ihmiset kuuntelee paljon paremmin joisakin asioissa mitä mä sanon suomalaisena muslimina uskonnosta, et esimerkiksi jotain että, karkee esimerkki että tyttöjen ympärileikkaus ei kuulu islamiin. Ja voi olla joskus sillanrakentajanakin mutta välillä se kyllä on, vaan kaikkein huonoin juttu mitä vois olla, ei mun itseni kannalta vaan siis ympäristössä on semmosta asennetta. Että siinä niitä erilaisuuden tunteita tulee ihan. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Haastateltava kuvaa sitä, kuinka suomalainen yhteiskunta näyttäytyy enemmistöpositiosta katsottuna uskonnon (valinnan) vapautta kunnioittavaksi sekä erilaisia vakaumuksia hyväksyväksi. Vähemmistöpositiosta katsottuna tilanne näyttää kuitenkin toisenlaiselta. Haastateltava kertoo, kuinka muslimista tulee arjen kohtaamisissa toinen. Muslimia pidetään epäitsenäisenä, epärationaalisena, ei-aikuisena ja ei-älykkäänä henkilönä. Muslimi sijoittuu siis niiden joukkoon, jotka eivät kuulu vapaiden, itsenäisten, täysivaltaisten ja järjestellisten subjektien joukkoon. Ajallisen kehityksen jatkumolla sekulaari subjekti edustaa kehitystä ja edistystä, kun taas muslimi edustaa taantumuksellisuutta.

Haastateltavan huivista tulee tässä toiseuden symboli tai ruumiin merkki, johon toiseus kiinnittyy. Huiviin liitetyt merkitykset ohjaavat ihmiset lukemaan haastateltavan olemusta, sanomisia tai tekemisiä nimenomaan uskontoon liittyvän toiseuden kautta. Huivista tulee paitsi muslimiuden myös alistukseen suostumisen merkki. Monet huivin pitoon liittyvät väittelyt ovat keskittyneet naisten alistaiseen asemaan ja valinnanvapauden puuttumiseen (ks. Bilge 2010; naisten vapaudesta ks. myös Yang 2009). Näissä keskusteluissa läntinen huiviton nainen määrittyy tasa-arvoiseksi ja valinnoiltaan vapaaksi, kun taas toisen kohdalla huivin pitoa ei pidetä valintana vaan sosiaalisen yhteisön ja sitä säätelevän auktoriteetin tuottamana ulkoisena pakkona (Bilge 2010). Syntyy siis käsitys, että läntinen subjekti on itsenäinen ja riippumaton. Hänen subjektiuttaan ei pidetä sosiaalisesti ja diskursiivisesti rakentuneena eikä hänen käsityksensä naiseudesta, vapaudesta, tasa-arvosta, valitsemisesta tai hyvistä valinnoista katsota olevan historiallisten ja sosiaalisten merkitysten kautta rakentunutta.

Läntisen subjektin autonomisuuden ja vapaan valinnan mahdollisuuden voi nähdä kuitenkin toisin, mikäli tarkastellaan sitä, miten käsitys valinnasta ja oikeista valinnoista rakentuu. Vaikka läntisen subjektin valintoja pidetään vapaina, kaikkia valintoja ei silti pidetä oikeina tai hyvinä. ”Oikeat” valinnat arvotetaan järjelliseksi ja ”väävät” järjettömiksi valinnoiksi. Haastateltava kertoo toisaalla haastattelussa siitä, kuinka muslimiksi tulemistä täytyy perustella. Sitä pidetään siis siinä määrin poikkeava valintana, että sille halutaan löytää perusteita. Perusteluiden antaminen tai niiden sisältö määrittää osaltaan sitä, pidetäänkö valintaa rationaalisenä vai ei.

Arvottaminen ei koske ainoastaan valintaa, vaan myös valinnan tekevää subjektia. Ei-hyväksyttävänä, mutta samalla myös epärationaalisenä, pidetyn valinnan tekevistä subjektista muodostuu siten järjetön subjekti. Suomalais-syntyisen henkilön kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että hänen aiempi subjektuutensa suomalaisena, rationaalisenä ja täysivaltaisena aikuisena henkilönä otetaan häneltä ikään kuin pois, koska järjellisen subjektin ei katsota voivan tehdä järjettömiä valintoja. Muslimius asettaa hänet toisten joukkoon, josta on vaikea puhua tai tulla kuulluksi vakavasti otettavana subjektina, siis järjellisenä aikuisena. Hän tulee luetuksi ja kuulluksi rationaalisten subjektien keskustelutilassa vain toiseutensa kautta (King 2009).

Toiseudesta huolimatta valkoihoinen suomalainen muslimi on hierarkiasa maahanmuuttajamuslimin yläpuolella. Hänen suomalaisuutensa ikään kuin tuottaa häneen ominaisuuksia, joiden perusteella hänelle saattaa aueta puhujan paikka. Hän saattaa tulla valtaväestön keskuudessa kuulluksi muslimieja koskeissa asioissa paremmin kuin maahanmuuttajamuslimi. Hänestä siis tulee ikään kuin niiden toisten puolestapuhuja, joita ei keskustelussa muuten kuultaisi. Tässä hän valkoihoisuutensa ja kansallisuutensa avulla pystyy hetkellisesti saamaan rationaalisen subjektin position, josta hän voi lausua jotain niistä katsomuksista tai ihmisistä, joita ei muuten kuultaisi.

Siinä missä suomalainen valkoihoinen subjekti määrittyy syntyperänsä perusteella lähtökohtaisesti järjelliseksi subjektiksi, maahanmuuttajaksi nime-tyn koloniaalisen toisen kohdalla on toisin¹²⁹. Koloniaalisen toisen ajatellaan tulevan tilasta, johon moderniteetin järjellisyttä, tietoa, vapautta ja itsenäi-

¹²⁹ Läntisen subjektin ajatellaan ikään kuin syntyneen vapaaksi. Hän ei itse asiassa ole välttämättä tietoisesti valinnut rationaalista subjektiviteettia, vaan se on kasvatuksen kautta istutettu häneen, toisin sanoen hänen subjektiviteettinsa on diskursiiviseen käytäntöön rakentuneen normalisaation tulos. Hänen jatkuvat ”oikeat” valintansa todistavat tämän subjektiviteetin olemassaolon, toisin sanoen rakentavat sen jatkuvasti uudelleen. Hän siis ”oikeilla” valinnoillaan ikään kuin pysyttelee oikeassa subjektiviteetissa, ”oikealla tiellä”, jonka katsotaan johtavan hänet yksilön vapautumiseen ja täydellistymiseen. Hetkellä, jolloin tämä pysytte-leminen lakkaa ja ”luopuminen” tapahtuu, myös rationaalinen subjektiviteetti katoaa. (Kris-tillisen epistemologian siirtymisestä osaksi sekulaaria subjektikäsiystä ks. esim. Popkewitz 2008; Mignolo 2009; King 2009.)

syyttä koskevat hyveet eivät ulotu (Santos 2007). Hän on *jo* toinen, jolta ei katsota voivan odottaa rationaalisen ja valistuneen subjektin ajattelua ja rationaalisia valintoja. Maahanmuuttajamuslimin kohdalla islamin uskoa ei pidetä valintana, vaan sen katsotaan olevan seuraus sellaisen kulttuuriin syntymisestä ja siinä kasvamisesta, jossa uskonnolla on keskeinen merkitys. Järjettömyyden katsotaan siis jo lähtökohtaisesti olevan osa häntä. Siksi hänen pysyttelemistään muslimina pidetään hyväksyttävämpänä ja anteeksi annettavampana kuin valkoihoisen suomalaisen muslimin kohdalla, jonka katsotaan valinneen islamin vastoin järkeä.

Sekulaari luterilainen suomalaisuus muodostuu koulun diskursiivisissa käytännöissä sekä epistemologiseksi, diskursiiviseksi että rakenteelliseksi normatiiviksi. Epistemologisella ulottuvuudella tarkoitan tietoa, jonka perusteella ensin kristillinen ja sitten siitä ponnistava sekulaari moderniteetti on tuotettu suhteessa kolonიაaliseen toiseen (Santos 2007; Mignolo 2009). Vaikka kristinuskon asema muuttui Valistuksessa, kristinuskko jäi edelleen valkoiseksi (ja näkymättömäksi) katsomukseksi suhteessa ”värityneisiin” katsomuksiin. Reformaation myötä protestanttisesta kristillisyydestä tuli entistä valkoisempaa. (Mignolo 2009.) Protestanttinen, sekularisoitunut kristillisyyys muodostuu siten ikään kuin näkymättömäksi sijainniksi, josta kuitenkin tuotetaan se tiedon järjestelmä, jolla maailman järjestämisen ja luokittelun tapaa sekä sen sisäisiä hierarkioita pidetään yllä. Sekulaari luterilaisuus tuotetaan läntiseksi, valistusajatteluun perustuvaksi ja rationaaliseksi katsomukseksi. Se kietoutuu myös osaksi valkoista suomalaisuutta. Kansallinen kertomus tuottaa rodullisten, kristillisten ja sekulaarien argumenttien avulla käsityksen kansojen hierarkiasta sekä kuulumisesta hierarkian yläpäähän, ”kehittyneiden” joukkoon.

Diskursiivisella ulottuvuudella tarkoitan sitä, millaiset ehdot katsomuksia koskevaa keskustelua määrittävät ja miten jaot julkiseen ja yksityiseen ja niihin sijoittuviin asioihin tehdään. Se, ettei katsomuksista yleensä keskustella koulun julkisessa tilassa ja että julkisen tilan kielenä toimii sekulaari luterilainen kieli (Riitaoja ym. 2010), määrittää osaltaan tilan, puhumisen ja olemisen ehtoja.

Rakenteellisella ulottuvuudella tarkoitan puolestaan sitä, kuinka sekulaari luterilaisuus muodostaa koulun perinteiden ja toimintatapojen perustan ja kuinka se on läsnä niissä tilanteissa, joissa kansallisuutta ja kansallista kertomusta tuotetaan (Gordon ym. 2000; Gordon ym. 2002; Lappalainen 2006b, 2009). Koska toiminta rakentuu sekulaarin luterilaisuuden pohjalle, ei se myöskään aiheuta muutoksia, ”poikkeuksia” koulun arkeen tai ”vaatimuksia” koulun sekulaarille luterilaiskansalliselle traditiolle (ks. myös Lappalainen

2002, 2006b). Se jää siis näkymättömäksi samalla, kun muut katsomukset ”poikkeuksineen” ja ”vaatimuksineen” tuotetaan ”värittyneiksi”.

On kiinnostavaa, että islam on leimautunut julkisessa keskustelussa lähinnä maahanmuuttajien uskonnoksi, vaikka islaminuskoisia tataareja on ollut suomalaisessa yhteiskunnassa jo 130 vuoden ajan. Tämän seurauksena tataareista on tullut islamia koskevassa keskustelussa ”marginaalimuslimeja” (Leitzinger 2008). Myös osa muista muslimeista kuin tataarimuslimeista on valkoihoisia suomalaisia¹³⁰. Maahanmuuttajien ajatellaan kuitenkin olevan muslimeja siitä huolimatta, että suurin osa maahanmuuttajista on kristittyjä (Komulainen & Vähäkangas 2009). Maahanmuuttajan käsitteestä tulee siten ei-suomalaista ja ei-valkoihoista muslimia koskeva käsite.

Islam muodostui koulun arjessa erilaiseksi ja kielteiseksi myös sukupuoleen ja sukupuolten tasa-arvoon liittyvien intersektioiden kautta. Kuten huiviin liittyvän symboliikankin kohdalla (ks. edellä), islamiin ja islamilaisten maiden kulttuuriin liitettiin usein käsitys sukupuolten välisestä epätasa-arvosta, joka tulkittiin nimenomaan toisen katsomuksen ja kulttuurin ominaisuudeksi. Tällaisen puheen sävy oli yleensä kauhisteleva tai paheksuva, mutta siihen liittyi myös sääliä niiden puolesta, joita pidettiin uhreina. Seuraava aineisto-ote kertoo tilanteesta, jossa keskusteltiin islamilaisiin maihin suuntautuneista matkakokemuksista. Kauhistelu kohdistui siirtotyövoiman ja naisten heikkoihin oikeuksiin Arabiemiraateissa ja ”islamilaيسissa kulttuurissa”:

Välitunti opettajanhuoneessa. Aikuiset keskustelevat Arabiemiraateissa vierailemisesta sekä yhden keskustelijan vierailukokemuksista.

Henkilö 1: Mitä pitää ottaa huomioon pukeutumisessa?

Henkilö 2: No olkapää ja polvet [pitää peittää], mut kyllä ne naiset jotka rukoili vessan vieressä, katsoi [tuijotti?] meitä. Mut kyl me vähän halveksivasti katsottiin, kun ne mustat huivit, ei nää alta mitään. Sheikit kultakäädissä ja monta naista perässä, kun niillä saa olla.

Henkilö 3: Ihan kauheeta.

(Keskustelu jatkuu [siirtotyövoimana Arabiemiraatteihin tulleiden] taksikuskien asemasta ja heidän eläkkeensä puutteesta.)

Henkilö 3: Ajattele, mikä kohtalo, toinen aikuinen sanoo.

Henkilö 2: Mut lapset siellä on hyvin huomioitu.

¹³⁰ Näitä muslimeja kutsutaan usein käännyttäviksi. Käsite ”käännyttäminen” perustuu kuitenkin tietynlaiseen kristillis-sekulaariin ja dikotomiseen epistemologiaan, johon sisältyy käsitys toiseen, vastakkaiseen suuntaan kääntymisestä ja näkemysten vaihtamisesta. Tällaisen käsitteen käyttäminen voi sitoa puheen kohteen jo tietynlaiseen epistemologiaan ja tehdä hänestä toisen. Ilmaisut ”muslimiksi tuleminen” ja ”islamiin palaaminen” perustuvat edelliseen nähden toisenlaiseen epistemologiaan.

Henkilö 3: *Kyl mä mieluummin menisin Thaimaaseen ku tonne.*
(kenttämuistiinpanot Vaahtera 27.2.2008)

Tulkitsen, että tässä kohtaa naisten epätasa-arvoa koskeva paheksunta kohdistuu yhtä aikaa sekä alistavaan kulttuuriin ja sitä tuottaviin miehiin että naisiin, joka ”suostuvat alistumaan”. Ääneen lausumattomana vertailukohteena on suomalainen kulttuuri, jossa ihmisoikeuksien ja naisten oikeuksien katsotaan toteutuvan (ks. Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009) ja joka oikeuttaa paheksuvan puhumisen. ”Väärää” halutaan siis ”oikaista”. Lasten huomioon ottaminen (puhuja ei täsmennä, liittykö tämä turistien vai paikallisten lapsiin) saa kuitenkin kiitosta. ”Thaimaalainen kulttuuri” asettuu hierarkiassa ”islamilaisen” ja ”suomalaisen” kulttuurin välille.

Kielteisiä yleistyksiä ei arjen kohtaamisissa lausuttu välttämättä ääneen, vaan niitä välitettiin esimerkiksi katsein, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa:

Välitunti opettajanhuoneessa. Eräällä pienellä somalitytöllä on märät vaatteet, jotka ovat kastuneet välitunnilla. Tytön opettaja etsii kuivia varavaatteita toisesta huoneesta samalla kun kaksi muuta henkilöä keskustelelee tytön kanssa.

Henkilö 2: *Voitko olla housuissa?*

Tyttö: *En.*

Henkilö 2 ja paikalla oleva kolmas aikuinen vaihtavat merkitseviä katseita.

Henkilö 3: *No pitäiskö sun mennä kotiin, mihin asti sulla on koulua?*

Tyttö: *Kahteentoista.*

Henkilö 2: *No kyllä sä sitten pärjää.*

(kenttämuistiinpanot Vaahtera 27.2.2008)

Tulkitsen, että tässä tilanteessa vaihdettuihin katseisiin liittyi turhautumista ja kielteisyyttä tytön uskontoa kohtaan ja ehkä myös sääliä tyttöä kohtaan. Hänen uskontonsa tai kulttuurinsa katsottiin estävän häntä toimimasta järkevästi eli vaihtamasta kuivia vaatteita päälleen. Tässä tilanteessa normatiivi, *oikea ja järkevä* tapa toimia olisi toimia tilanteen mukaisesti, jolloin käytännöllisyys ja kuivissa vaatteissa oleminen ohittaisi muut periaatteet.

Tulkitsen, että housut muodostuvat tässä yhtä aikaa sekä merkityksettömäksi sivuseikaksi että merkitykselliseksi symboliksi, johon tasa-arvo kietoutuu ja jonka kautta ero tuotetaan. Yhtäältä housut ovat kuin mikä tahansa vaate, joka tässä tilanteessa tulisi pukea päälle. Suomalainen, eri sukupuolille sopivaksi katsottu pukeutuminen ja käsitys tilanteen mukaisesta toiminnasta näyttäytyvät luonnollisiksi normatiiveiksi, joiden taustaoletukset eivät tule problematisoiduiksi. Housuista kieltäytyminen ymmärretään niin, että tyttö tekee housujen pidosta perusteettoman ison asian. Tämä tulkinta selittyy sillä, että tytön ajatellaan olevan uskontonsa tai kulttuurinsa sukupuolittuneiden

käytäntöjen uhri. Toisaalta housuihin kiteytyy tässä kaikki se, mikä pidetään naisten tasa-arvon symbolina ja ihmisen tasa-arvoisuuden osoituksena. Housujen pitäminen on performatiivi, jonka kautta tuotetaan itseä tasa-arvoisena subjektina. Housujen pitäminen osoittaa, että nainen tai tyttö on vapaa ja tasa-arvoinen; hän on *kuin mies/poika*.

Koulun näkökulmasta ongelmaksi ei muodostu sopivien varavaatteiden puute, vaan tytön uskontoon ja kulttuuriin liittyvä sukupuolittunut pukeutuminen ja sen näkeminen epätasa-arvoisuudeksi. Voi pohtia, olisiko tilanne rakentunut toisin, ja jos olisi, niin miten, jos vaatteensa kastellut olisi ollut suomalainen poikalapsi ja jos varavaatevarastosta olisi sattunut löytymään ainoastaan hameita. Olisiko pojalle tarjottu tilalle hametta vai ehkä valiteltu sopivan varavaatteen puutetta? Jos poika olisi kieltäytynyt laittamasta hametta päälleen, olisiko hänet nähty suomalaisen kulttuurin ja uskonnon sukupuollikäsitysten uhrina? Käsitys tytön tasa-arvoisuudesta perustuukin siihen, että mies (tai tässä poika) muodostaa normatiivin, johon nähden naisen tasa-arvoisuutta verrataan ja johon verrattuna nainen nähdään alistetuksi, epätasa-arvoiseksi ja vapautusta kaipaavaksi. Naiselta odotetaan siis tulemistakin miehen kaltaiseksi, mikä todistaisi hänen tasa-arvoisuutensa, mutta toisinpäin tämä logiikka ei toimi. (ks. Rossi 2010.)

Myös tässä tilanteessa tasa-arvoisuuteen liitetään olennaisesti ajatus valinnan vapaudesta. Valitsevaa subjektia pidetään tasa-arvoisena subjektina. Silti valinnalle on olemassa tietty suunta, ja vain tietynlaisia valintoja pidetään ”oikeina”, henkilön tasa-arvoisuuden osoittavina valintoina. Tytön kieltäytymistä housuista ei pidetä valintana, vaan kieltäytyminen ikään kuin osoittaa, ettei hän valinnut tai voinut valita. ”Väärän” valinnan tekeminen tuottaa siis käsityksen valinnan vapauden puuttumisesta. Toisen tuottaminen sidotuksi ja uhriksi (”vääräksi”) puolestaan oikeuttaa, tai jopa velvoittaa, vapaata ja valistunutta subjektia ryhtymään toisen vapauttamiseen (”oikaistamiseen”). Vapauttaminen tarkoittaa toisen muuttamista subjektin itsensä kaltaiseksi.

Katsomuksia koskevat yleistyksen normalisaation välineenä

Muslimit ajateltiin koulun arjessa usein yhtenäiseksi ryhmäksi, jolla ajateltiin olevan yhdenmukaiset arvot, tavat ja säännöt. Oletukset muslimien samanlaisuudesta muodostivat kategorisoinnin lähtökohdan, johon nähden ryhmän sisäinen erilaisuus muodostui yllättäväksi. Eräs opettajista kertoi minulle, että hän oli olettanut luokkansa (somaliaalaustaisten) muslimioppilaiden häihin tai hautajaisiin liittyvien perinteiden olevan samanlaisia, mutta perinteet olivatkin paljastuneet imaami- ja siis yhteisökohtaisiksi:

...Ennen lomaa olikin mielenkiintoista kun käsiteltiin islamia, niin nää [tarkoittaa luokan muslimioppilaita] kertoi miten esim. vietetään hautajaisia tai häitä [nyökää viereisellä tietokoneella istuvaan somalialaiseen oppilaaseen päin], niin oli yllätys, miten erilaisia tapoja on, kun on eri imaami. (Kuiskaa minulle) Se oli mullekin yllätys, kun vois luulla et on samanlaisia. (Vaahtera 25.3.2008)

Oletuksena oli siis se, että ”saman” uskonnon sekä kansallisen tai etnisen ryhmän sisällä tavat olisivat samanlaisia. Opettaja hämmästyí, kun hän havaitsee, etteivät uskontoa, kansallisuutta ja etnisyyttä koskevat yleistykset pidäkään paikkaansa, vaan että näiden ryhmien sisällä erilaisista uskonnollisista yhteisöistä tulevilla oppilailla on niin erilaisia toimintatapoja tai islamin tulkintoja.

Voi pohtia, missä määrin kaikkien kansallisuudeltaan suomalaisten tai suomalaisten kristittyjen häät tai hautajaiset ajatellaan samanlaisiksi. Vaikka yhteisö- ja perhekohtainen vaihtelu tunnistetaan ”omien” joukossa, sitä ei tunnisteta toisten keskuudessa. Tulkitsen, että tässä on kyse toisen yhdenmukaisesta representaatiosta, mutta myös siitä, että islamia pidetään yhtenäisenä, ylhäältä alaspäin suuntautuvana ajattelua ja toimintaa jäsentävänä järjestelmänä.

Eräässä toisessa tilanteessa hämmäntävää kerrottiin olleen sen, että monikulttuurisilla oppilailla, joilla tarkoitettiin tummaihoisia muslimioppilaita, saattoi olla katsomuksellisia erimielisyyksiä riippuen siitä, mistä he tulivat. Oletuksena oli, että ”yhteinen” uskonto toimisi sekä samanlaisten näkemysten että yhteenkuuluvuuden rakentajana yli kansallisten, etnisten tai islamin sisäisten rajojen:

... ehkä se on mulle vähän oudointa ollu tänäkin vuonna se, että myös tämmöset ikään kuin monikulttuuriset ryhmät eivät ole keskenään saman henkisiä. Mut tokihan mun on se ymmärrettävä, että jos sanotaan vaikka iranilainen tai mistä tahansa, mikä tahansa muu ryhmä, niin eihän se oo itsestään selvää että kurdit ja somalit ovat keskenään ystäviä, että eihän se mene niin. Et sit tavallaan joskus siihen niin kun hämmentyy että heillä saattaa olla myös keskenään semmosia maailmankatsomuksellisia riitoja tai erimielisyyksiä, että mites nää asiat menikään. (Ha11He5, opettaja, mies)

Yhdenmukaisuutta koskevat oletukset tulivat esille myös pohdinnoissa, joissa kahden koulun henkilökuntaan kuuluvan muslimin todettiin olevan keskenään hyvin erilaisia (Vaahtera 16.4.2009). Uskonnon ajateltiin tekevän heistä keskenään samanlaisia siitä huolimatta, että toinen heistä oli valkoihoinen Suomessa syntynyt ja toinen tummaihoinen maahanmuuttaja ja että muutoinkin näiden henkilöiden taustat, sosiaaliset yhteisöt ja identifikaatiot saattoivat olla erilaisia. Uskontoa lähestyttiin siis kategoriana, jossa muut samanaikaiset

ja toisiinsa kietoutuvat sekä muslimiuden kategoriaa murtavat erot eivät ikään kuin olleet olemassa.

Tulkitsen tällaista ”muslimihabitusta” eli käsitystä muslimiuden kategoriin kuuluvien ihmisten yhtenäisistä ajattelu- ja elämäntavoista niin, että islamin oletettiin olevan yksi sisäinen järjestelmä, institutionaalinen ideologia, jota kaikkien muslimien ajateltiin edustavan. Toisaalta uskonnoiksi nimettyjä katsomuksia pidetään sekulaarissa viitekehyksessä usein ideologioina, joiden katsotaan sitovan ihmiset yhdenmukaiseen ajattelutapaan sekä rajoittavan heidän vapauttaan. Modernisaatiota koskevaan edistykseen yhdistettynä sekularisaatio (maallistuminen) tulee ymmärretyksi kehitykseksi traditionaalista uskomuksista kohti autonomista, järkeen ja tietoon perustavaa ajattelua (ks. Mignolo 2009). Omissa perinteissään kiinni olevien traditionaalisten ihmisten vastakohtaksi tuotetaan modernit, itsenäiset ja vapaat yksilöt. Traditionaaliseksi, sidotuksi ja perinteiseksi tuotettu toinen tarvitaan, jotta modernin subjektin oma edistykellisyys on mahdollista osoittaa. Muslimien oletettu yhdenmukaisuus, kollektiivisuus ja perinteisyys toimivat siten sekulaarin (luterilaisen) yksilöllisyyden vastinparina.

Vaikka yhtenäiset kategoriat ovat monien erojen samanaikaisuuden näkökulmasta problemaattisia, niillä on kuitenkin koulun suorittamassa normalisaatiossa ja hallinnassa oma tehtävänsä. Koulun toiminta perustuu kategorioille ja samalla tuottaa niitä. Vaikka oppilaat haluttaisiin nähdä tai kohdata yksilöinä, näkeminen, kohtaaminen ja oppilaita koskeva tieto ei kuitenkaan rakennu oppilaiden omista lähtökohdista. Niinpä voi käydä niin, että opettaja tuleekin yksilöoppilaan sijaan nähneeksi huomaamattaan ryhmän, kategorian (ks. Holm & Talib 2012).

Koulun arjessa havainto kategorian sisäisestä erilaisuudesta, kuten tiettyä uskontoa edustavien perheiden välisistä eroista, herätti opettajien keskuudessa hämmennyksen lisäksi jonkinlaista närkästystä. Tulkitsen närkästyksen liittyvän siihen, että opettajan luomat järjestykset eivät toimineetkaan, vaan ne täytyi ajatella ja rakentaa uusiksi. Opettaja joutui myös tekemään enemmän töitä, kun aiempien kategorioiden mukaisesti eriytynyt kohtelu ei toiminutkaan.

Eräs opettajista kuvasi sitä, kuinka jokaisen uuden luokan kanssa oli tarkkaan tutustuttava siihen, millä tavoin kunkin (tummaihoisen ja islaminuskoiden) maahanmuuttajaoppilaan perheen kanssa tulisi toimia. Hän totesi maahanmuuttajaperheiden näkemysten ja tapojen tulevan esille erityisesti ensimmäisen luokan alussa ja olevan erilaisia eri vuosina:

Ja... sitten se mikä musta on ollu ehkä vaikee, tai mikä on haastetta tuonu, et muutama vuosi sitten sen kertalaisilla, maahanmuuttajien kanssa, niin esimerkiksi vanhemmat oli erityyppisiä kun taas tänä vuonna uusien ekaluokkalaisten maahan-

muuttajavanhemmat. Että (huokaus) siinä joka kerta kuin alottaa alusta, niin pi-täis aika tarkkaan tutustua perheisiin ja niiden periaatteisiin. Ja sit kun ne ekan luokan aikana saa selville, että miten he toivoo että heidän uskontoaan otetaan täs kouluvuoden aikana huomioon, niin toka luokka on jo hirveen paljon helpompi. Ja ne ei oo joka vuos samanlaisia ne perheet. Ja tosiaan, vaikka on samaa uskontoa, kun ne on eri maista, niin niillä on ihan eri käytänteet ja hyväksyminen sitten näissä jutuissa. (Ha1He3, opettaja, nainen)

Opettaja koki aina uusilla kategorioilla aloittamisen työnsä kannalta raskaaksi. Hänen ei ollut mahdollista ajatella oppilaita ryhminä, vaan oli ajateltava ainakin jokaista erilaiseksi määrittävää oppilasta ja perhettä erikseen sekä luotava tähän ”palettiin” sopivat periaatteet. Tämä tarkoitti sitä, että arjen aktiviteetteihin tai koulun järjestämiin, arjen rutiineja rikkoviin tapahtumiin saattoi tulla yllättäviä muutoksia, kuten seuraava aineistokatkelma kertoo:

On välitunti opettajanhuoneessa. Eräs opettajista toteaa, etteivät luokan muslimioppilaat osallistu tanssijuttuihin (viittaa vapun alla järjestettävään kouludis-koon). ”Pitää taas jaksaa keksiä jotain muuta.”

Avustaja lisää, ettei erään toisenkaan luokan oppilas voinut osallistua pääsiäisas-karteluun. Kertoo, että Iranista tulleet taas voi, että on eroja perheiden välillä. Avustaja: Se [iranilainen] oppilas osallistuu kaikkeen ja on paras [osaavin oppi-las].

Opettaja: Onko se sitten et jos on tosiuskovainen niin ei voi osallistua.

Opettaja kertoo luokallaan olleesta Jehovan todistajaoppilaasta, joka ”ei osallis-tunut synttäriluhlaan mut kyllä karkit kelpasivat”.

Keskustellaan joulupipareista, voiko niitä tehdä. (Vaahtera 20.3.2009)

Tulkitsen edellistä tilannetta niin, että koulun henkilökunta yrittää ”päästä kärryille” oppilaiden kotien erilaisista periaatteista ja luoda jonkinlaisia kate-gorioita¹³¹, joiden avulla koulun näkökulmasta epäloogiset säännöt ja samaan kategoriata edustavien perheiden väliset erot voisivat tulla ymmärret-täviksi. Tilanne on henkilökunnan kannalta hämmästyttävä: yhtäältä oppilaiden katsomukset eivät jousta siellä, missä niiden toivotaan joustavan, mutta toi-saalta ne saattavat joustaa siellä, missä tätä ei osata odottaakaan. Iranilaisen oppilaan menestystä pidetään hämmästyttävänä luultavasti siksi, että hän sekä osallistuu että on taitava. Oppilas ilmeisesti osallistuu mielellään tai ei aina-kaan osoita ”passiivisuudella” tai huonolla työn tuloksella vastustavansa toimintaa.

¹³¹ Tässä syntyy nähdäkseni ainakin kaksi selittävää kategoriata, jotka saavat kielteisen merki-tyksen: ”tosiuskovaisuus” (jolla viitattiin fundamentalistiseen tulkintaan) sekä epäjohdon-mukaisuus.

Jehovan todistajaoppilaan jättäytyminen syntymäpäiväjuhlien ulkopuolelle samalla, kun hän kuitenkin syö juhlamakeisia, näyttää opettajan näkökulmasta niin ikään epäjohtonmukaiselta toiminnalta. Oppilaan toiminnan loogisuuden määrittelee opettajan logiikka, jossa vaihtoehtojen, mukana olemisen ja pois jäämisen, välinen raja on selkeä. Käsitys loogisuudesta ei siis rakennu katsomuksen sisäisen tiedonkäsityksen tai logiikan pohjalta. Opettajan logiikan pohjalta myöskään vaihtoehto, että oppilas vain piti makeisista tai että makeisten syöminen oli hänelle joko täysin tai enemmän sallittua kuin itse juhlaan osallistuminen ei muodostu mahdolliseksi selitykseksi asialle.

6.3 Erilaisiksi nimetyt koulussa: myönteisyyden ja kielteisyyden ristiriitainen rinnakkaiselo

Erilaisiksi nimettyjen¹³² oppilaiden läsnäoloon luokassa ja koulussa suhtauduttiin jännitteisesti. Erilaisiksi nimetyt oppilaat olivat toisia, joiden läsnäoloa pidettiin usein samanaikaisesti sekä myönteisenä että kielteisenä asiana¹³³. Arvottaminen tehtiin enemmistön/valtakulttuurin, normaalin oppilaan tai koulun ja opettajan normaalistavan tehtävän näkökulmasta.

Toisen läsnäolon myönteisyys

Erilaisten oppilaiden läsnäolon myönteisyyttä perusteltiin sillä, että erilaisuus olisi rikkautta tai että se toisi normaaleina pidetyille oppilaille mahdollisuuksia ja meritoisi heitä tulevaisuutta varten. Erityisoppilaiden tai maahanmuuttajaoppilaiden läsnäoloa koulussa pidettiin keinona, jolla täytettäisiin ”tämän päivän” maailmassa edellytettävä kansainvälisyyden tai erilaisuuden kiintiö.

¹³² Erilaisiksi oppilaiksi tuotettiin koulun arjessa kaksi ryhmää: ”erityisoppilaat” ja ”monikulttuuriset oppilaat”. Vaikka näitä ryhmiä koskevien puhetapojen välillä oli myös eroja, olivat puhettavat myönteisyyden ja kielteisyyden osalta siinä määrin yhteneväisiä, että käsittelien molempia ryhmiä tässä yhdessä.

¹³³ Tämä on osittain seurausta myös haastattelujeni kysymyksenasettelusta. Kysyin haastateltavilta erilaisuuteen ja moninaisuuteen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista. Kysymykset olivat: ”Mitä haasteita ja mahdollisuuksia oppilaiden ja opettajien monenlaisuus tuo mukanaan yleisesti? Miten opettajan tulisi suhtautua oppilaiden monenlaisuuteen/erilaisuuteen yleisesti? Miten koulussa ilmenevään erilaisuuteen tulisi mielestäsi suhtautua (esimerkiksi erilaiset perinteet, juhlat, tavat)?” Haastattelukysymykseni tarjosivat siten viitekehyksen, jossa erilaisuutta lähestyttiin ominaisuutena, jota voitiin arvottaa ja jossa arvottaminen tapahtui opettajan ja koulun, eli valtakulttuurin tai normaalistamisen näkökulmasta. Kysymykseni kantoivat myös mukanaan monikulttuurisen koulutuksen ja koulutuspolitiikan kehityksessä jopa tavanomaistakin diskursssia (ks. luku 5). Kysymykseni seurailivat siten olemassa olevaa puhetapaa eivätkä ainakaan eksplisiittisesti asettuneet sitä vastaan. Ne tarjosivat haastateltavalle myös tietynlaista subjektipositiota. Toisenlaiseen diskurssiin astuminen olisi vaatinut haastateltaviltani sen, että he olisivat problematisoineet kysymykseni ja asettaneet ne toisin. Tässä he kuitenkin olisivat joutuneet sekä kyseenalaistamaan haastattelijan ja haastateltavan välisen valtasuhteen että problematisoimaan ”virallisen” diskurssin.

Eräs opettaja totesi, että jos koulussa ”ei olis ketään erilaista oppilasta, kaikki olis suomalaisia ja yleisopetuksessa” niin tilanne ”ei olis tätä päivää” (Ha27He27). Lehmuksessa, jossa oli vähän maahanmuuttajaoppilaita, toivottiin, että ”vähän tulisi moninaisempaa”, koska tilanne tuntui ”pikkusen vähän semmoiselta keinotekoiselta jo, tää ei oo enää se normaali olotila” (Ha5He10). Ajanmukaisena ja edistyksellisenä pidettiin siten koulua, jossa olisi myös erilaisiksi nimettyjä oppilaita.

Haastateltavan ilmaisu ”enää” kertoo siitä, että normaalin merkityksen katsotaan muuttuneen. Edistyksellisuuden diskurssissa menneisyyden normalisoiviksi tai luonnolliseksi asiantilaksi tuotetaan nurkkakuntaisuus (parochialism), homogeenisuus ja suvaitsemattomuus, kun taas ”tämän päivän” normalisoiviksi tuotetaan moninaisuus, suvaitsevaisuus, tasa-arvoisuus ja kansainvälisyys. Tässä diskurssissa muutos ei tarkoita vain kontekstin ja sitä kautta normaalin merkityksen sisällön muuttumista, vaan myös edistystä. Nykyinen konteksti ja käsitys normaalista tuotetaan siis edistyksellisemmäksi kuin edellinen. Tässä diskurssissa maahanmuuttajaoppilaiden ja erityisoppilaiden läsnäolo on koululle mahdollisuus osoittaa ajanmukaisuuttaan ja kuulumistaan nykypäivän kansainväliseen maailmaan.

Erilaisuuden ja moninaisuuden myönteisinä puolina pidettiin myös sitä, että erilaisiksi nimettyjen oppilaiden läsnäolo tarjoaisi oppimisympäristön, jossa normaalit lapset tutustuisivat erityisoppilaisiin ja maahanmuuttajiin ja jossa he voisivat hankkia uusia tietoja tai taitoja sekä kasvaa suvaitseviksi tai joustaviksi. Erään opettajan mukaan erityisluokat olivat tuoneet ”meidän kouluun ihan uuden tunnun ja kuvion, että se muutti musta positiivisen suuntaan meidän koulua, että saatiin vähän tuntua erilaisuuteen, ettei kaikki mene-kään ihan saman kaavan mukaan” (Ha5He10). Erityisluokkien ajateltiin siten ”rikastuttavan meidän oppilaita” (Ha27He27) eli normaaleja ja tavallisia oppilaita. Maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolon ajateltiin myös tuovan kansainvälisyyden luontevaksi osaksi koulun toimintakulttuuria ja tutuksi kaikille oppilaille, toisin sanoen niillekin suomalaislapsille, joilla kansainvälisiä kontakteja ei olisi omasta takaa. Maahanmuuttajaoppilaiden tehtävänä oli siten suomalaislasten kansainvälistäminen ja erityisesti niiden suomalaislasten ”pelastaminen” kansainväliseen ”tämän päivän” maailmaan, jotka vielä saattaisivat elää menneisyyden nurkkakuntaisessa maailmassa. Ilman maahanmuuttajaoppilaita kansainvälisyydestä ajateltiin jäävän paitsi, jolloin kansainvälisyyttä täytyisi ”tuoda” kouluun jollain muulla tavoin:

Mut et sitten meille on kans tää toimintakulttuuri täällä, että... täällä on hirveen vähän näitä maahanmuuttajataustasia, jos ajattelee tuota kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta niin, sais olla mun mielestä enemmän niin se tulis luontevasti sitten, kaikille. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Tässä diskurssissa kansainvälisen tai monikulttuurisen koulun ajateltiin tuovan normaaleille oppilaille mahdollisuuksia¹³⁴. Maahanmuuttajaoppilaiden tehtävänä oli siten meritoida suomalaislapsia, kehittää heissä sellaisia tiedollisia, taidollisia, vuorovaikutuksellisia tai eettisiä kompetensseja, joista olisi heille etua tulevaisuudessa. Esimerkiksi moninaisen oppimisympäristön katsottiin tuottavan normaaleiksi ja suomalaisiksi nimetyille lapsille erityisiä taitoja: ”sellasessa koulussa mis on kirjavaa väkeä, voi oppia sellaisia taitoja, mitä muualla ei opi” (kentämuistiinpanot Vaahtera 1.4.2009). Ajatuksena oli, että jos koulussa olisi erilaisia oppilaita, normaalit oppilaat kasvaisivat siihen, että erilaisuuden läsnäolo on arkipäivää, ja oppisivat myös suhtautumaan erilaisuuteen luontevasti. Tämä olisi eduksi normaalille lapselle¹³⁵ hänen tulevaisuuttaan ajatellen:

Kyllä mäkin nään sen sillä lailla etuna, että tääl lapset tutustuu monikulttuurisuuteen niin kun kaikissa muodoissa. Kyl tälläsessä koulussa oli sitten kysymys uskonnosta, kielestä tai ihon väristä tai sitten muusta erilaisuudesta tai erityisyydestä, kun meillä on viel erityisoppilaita joilla saattaa olla jopa jotain niin kun fyysistä ulkonaista erityisyyttä tai erilaisuutta, että kyl mä itse nään että se on vaan niin kun semmonen mahdollisuus, että se on arkipäivää ja se on lapselle eteenpäin etulyöntiasema. (Ha3He7, opettaja, nainen)

Myös haastatteleman Opetushallituksen asiantuntija perusteli monikulttuurisen koulun hyötyä normaaleille oppilaille tästä näkökulmasta (ks. luku 5). Monikulttuuriseksi nimetyssä koulussa opiskelemisen ajateltiin kehittävän kompetensseja, jotka toimivat kulttuurisena pääomana (Bourdieu 1990), resursseina (Skeggs 1997, 2004) ja kilpailuetuna (Naskali 2010) tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla kääntyen näin myös materiaaliseksi pääomaksi.

¹³⁴ Aineistossa esiintyi myös diskurssi, jossa monikulttuurisen koulun nähtiin aiheuttavan nyt ja tulevaisuudessa ongelmia (ks. seuraava alaluku ”Toisen läsnäolon kielteisyyys” sekä luku 7.2).

¹³⁵ Vaikka tässä puhuttiin vain lapsista, niin ajattelun logiikka on sellainen, että lapsen konstruktioksi muodostuu ”normaalisti” oppiva ja käyttäytyvä, valkoihoinen ja keskiluokkainen, sekulaari tai sekulaari luterilainen suomalaislapsi. ”Kirjava väki” viittaa sekä monien ihonvärien, kansallisuuksien, yhteiskuntaluokkien ja uskontojen että erityisoppilaiden läsnäoloon koulussa. Vastakohtana on ”toisenlainen” koulu, jossa tätä ”kirjavaa väkeä” ei ole, eli koulu, jossa on vain valkoihoisia suomalaisia, normaalin opetussuunnitelman mukaan eteneviä oppilaita. Moninaisen oppimisympäristön tuoma mahdollisuus toisenlaisten taitojen oppimiseen ei koske lähtökohtaisesti maahanmuuttajaoppilaita tai erityisoppilaita siksi, että heidän astuessaan kouluun koulusta tulee jo ”kirjava”, sillä ”kirjavuuden” ajatellaan olevan oppilaissa itsessään. Valinta ”kirjavan” ja ”ei-kirjavan” välillä on siten mahdollista vain normaaleiksi nimetyille suomalaisille oppilaille. Maahanmuuttajaoppilaille ja erityisoppilaille on tarjolla vain ”kirjavia” kouluja.

Erilaisuuden kasvattava merkitys liitettiin myös siihen, että eri tavalla käyttäytyvät oppilaat koettelivat normaalien toimintatapojen rajoja, toivat tunneille ennakoimattomuutta sekä sekoittivat rutiineja. Tätä pidettiin normaalien oppilaiden ja opettajien mahdollisuutena oppia hyväksymään erilaisuutta ja opetella joustavuutta:

Just kun paljo integroidaan [luokan nimi, erityisluokka] luokkaa muihin luokkiin, niin totta kai se aiheuttaa välillä suurta hulabaloota siellä. Mut sehän on kasvattava asia niin oppilaille kuin sit meille aikuisillekin... (Ha10He11, opettaja, nainen)

Myös tässä joustavuus ja epäjärjestyksellisiin tilanteisiin tottuminen tuotettiin edistykseksi tiukkojen rutiinien noudattamiseen verrattuna. Kasvatuksen tehtävänä oli tukea tätä muutosta. Erilaisiksi nimetyt oppilaat toimivat kasvatuksen materiaalina. Jos he olivat osa arkea, opettajan ei tarvinnut erikseen kasvattaa oppilaita erilaisuuden kohtaamiseen:

V1: (...) Niin tota, mä oon sit ollu sillä tavalla aina että... et ottanu [erilaisia oppilaita] mielelläni, koska musta ne rikastaa luokkaa, yhdes luokassa ni mä en tiedä mistä syystä, silloin mä en niinku sillai keränny niitä, mut tuli, oli puujalka, oli... väärän värinen iho ja oli kuuroutta ja oli vaikka mitä ongelmia. Se on ollu yks mun ihanin [painottaen] luokka.

V2: Se kasvattaa lapsia kyllä et...

V1: Valtavasti, sun ei itse tarvii tehdä sitä työtä kun se, sehän tulee sieltä niinku tekemättä.

V2: Joo, mulla on kans ollu pyörätuolissa koulua käyvä oppilas, joka oli niinku sille luokalle kyllä siis valtava, kasvun paikka, hänen kanssaan olla ja oppivat luontevasti suhtautumaan.

V1: Ja sehän oli siis just silleen et ne työnsi suunnilleen sitä pyörätuolia ja kaikki osas käyttää pyörätuolia ja... (Ha10He10&11, opettajia, naisia)

Osin esimerkin ja osin laajemman etnografisen tietämykseni perusteella tulkiten edellä olevassa aineistositaatissa olevan läsnä kaksi erilaista diskurssia. Yhtäältä erityisoppilaiksi ja maahanmuuttajaoppilaiksi nimetyt oppilaat tuotettiin toisiksi, joiden tehtävänä oli normaalien oppilaiden kasvattaminen ja meritoiminen. Tässä toinen oli subjektin päteväytymisen ja paremmuuden osoittamisen väline. Toisaalta kunnioittava ja luonteva suhtautuminen rakentui eettiseksi velvollisuudeksi itsessään, jolloin pyrkimyksenä ei ollut niinkään toisen suvaitseminen vaan se, että kohdattaisiin oppilas eikä kategoriaa eli häneen liitettyä eroa.¹³⁶

¹³⁶ Jälkimmäisestä näkökulmasta on myös mahdollista ajatella, että kompetenssien hankkimista ei pidetty tarpeellisena oman edun takia, vaan siksi, että niiden kautta voi mahdollistaa tasa-

Vaikka erityisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden tuomista mahdollisuuksista puhuttiin oppilaiden tai luokan mahdollisuuksina, käytännössä tällä tarkoitettiin normaaleiksi nimettyjä oppilaita ja heitä opettavia opettajia. Sitä ei juuri pohdittu ainakaan ääneen, miltä koulun tarjoamat ”kasvun paikat” erityisoppilaiden tai maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta katsottuna näyttäisivät tai millaista olisi se ”hyöty”, jota he tilanteesta saisivat¹³⁷. Vähemmistöoppilaat asetettiin usein ikään kuin huomaamatta enemmistön toiminnan kohteiksi ja hyödyn tavoittelun välineiksi. Hyötyä perusteltiin usein suvaitsevaisuuden, ymmärryksen tai vuorovaikutustaitojen oppimisella. Kaikissa tapauksissa erilainen oppilas oli toinen, jonka tehtävänä oli toimia subjektin kehityksen mahdollistajana ja hänen erinomaisuutensa osoittajana (Andreotti 2011a).

Toisen läsnäolon kielteisyyt

Samalla kun maahanmuuttajaoppilaiden ja erityisoppilaiden läsnäolo koulussa tai luokassa nähtiin enemmistöä kasvattavaksi asiaksi, tähän liitettiin myös monia varauksia ja ongelmia. Maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolon tuomiksi konkreettisiksi haasteiksi katsottiin esimerkiksi se, miten ”monenlaisuudet kohtaavat ja ymmärtävät toisiaan” (Ha2He5). Myös maahanmuuttajaperheiden suomen kielen taidon puutteellisuutta ja yhteisen kielen puuttumista pidettiin ongelmana. Lisäksi haasteina pidettiin islamin uskonnon ja elämäntavokatsomustiedon opetukseen liittyviä erimielisyyksiä koulun ja kotien välillä. Monikulttuurisuuden haasteena pidettiin myös sitä, että opettajan piti miettiä, miten hän ajatuksensa ilmaisee ja konkretisoi niin, että ne ovat kaikkien oppilaiden kannalta ymmärrettäviä:

Niin kyl mäkin ajattelen sitä mahdollisuutta nyt nimenomaan positiivisena niin kun siinä ensimmäisenä mieleen tulee. Mut et toki haasteita se tuo ihan, jos ajatellaan esimerkiksi monikulttuurisuutta, niin siihen tulee sitten tällöisiä kielellisiä haasteita, asioinnissa huoltajien kanssa ja tottakai myöskin oppilaiden kanssa

arvoinen yhteiskuntakehitys tulevaisuudessa. Tällaiset yhteiskunnan tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyvät perusteet koettiin ehkä siinä määrin subjektiivisiksi ja ”arvolatautuneiksi”, että oli tarpeen löytää jokin ikään kuin objektiivisempi ja perustellumpi selitys sille, miksi kasvamista pidettiin tarpeellisena. Tällöin vetoaminen siitä saatavaan henkilökoh-taiseen etuun (eräänlainen panos-tuotos-suhdetta sekä kasvun kautta saatavaa taloudellista hyötyä korostava diskurssi) muodostuu ajanmukaiseen hyötydiskurssiin sopivaksi ja siten perustelluksi selitykseksi.

¹³⁷ Jotkut haastateltavat kritisoivat koulun järjestyksiä sekä sitä, mitä näistä järjestyksistä seurasi poikkeaviksi nimettyjen oppilaiden kannalta. He eivät kuitenkaan ainakaan eksplisiittisesti siirtäneet tätä kritiikkiä hyötynäkökulman kritisoimiseen. Tulkitsen, että vaikka jotkut haastateltavat suhtautuivat koulun normaalistavaan tehtävään, poikkeaviksi nimeämiseen ja siitä seuraavaan eriarvoistavaan kohteluun kriittisesti, he saattoivat toisaalta käyttää diskursssia, joka tuotti toiseuden ja siihen liittyvän epäsymmetrian huomaamatta uudelleen.

vaikuttaa siihen oppimiseen. Ja kyllä se koko opettajan työtä jollain lailla leimaa useimmissa luokkahuoneissa, esimerkiksi tässä koulussa, niin opettajan täytyy ajatella opettaessaan se miten hän sanansa pukee ja miten hän asioita vielä konkretisoi niin että kielelliset asiat ei olis esteinä sille oppimiselle. (Ha2He4, opettaja, nainen)

Kielitaidon puutteellisuutta koskevia haasteita ei liitetty ainoastaan lapsiin ja vanhempiin, vaan myös koulun aikuisten väliseen kanssakäymiseen. Esimerkiksi opettajanhuoneessa tuli varmistua siitä, että ”kaikki ihmiset ymmärtävät, myös henkilökunta toisia samalla tavalla, että ei se oo niin kun ollenkaan itsestään selvää” (Ha2He4). Koulun arjessa ”sanoiksi pukeminen” ei myöskään koskenut pelkästään ymmärtämistä, vaan myös kulttuurierojen huomiointia ottamista esimerkiksi siinä, millaiset aiheet tai sanat saattaisivat muodostua luokassa ongelmallisiksi tai miten sensitiivisiä oppisisältöjä käsiteltäisiin. Molemmissa tapauksissa toinen oli se, jonka kielitaitoa pidettiin puutteellisenä tai jolla katsottiin olevan kulttuurisia rajoitteita.

Kielitaidon mittarina oli suomen kielen taito. Muiden kielten taitamisen englantia lukuun ottamatta ei katsottu kertovan kielitaidosta. Samalla suomen kielen taidon ajateltiin ratkaisevan yhteentörmäykset:

Kyl mä myös monessa asiassa peräänkuulutan sitä, et hyvä kielitaito ja se suomen kielen ymmärtäminen, niin se vie paljon semmosia turhia pelkoja pois myöskin asiasta. Että se ratkaisee kyl monia asioita että on itse paremmin kärryillä ja ymmärtää sen, esimerkiksi nyt koulun opetussuunnitelmasta ja muusta tällöisistä asioista, et mikä loppujen lopuks on mitään ja mitä niis tehdään. (...) Että kyl mä niin kun vahvasti sen puolesta rummutan, et mitä paremmin ne huoltajatkin suomea osaa niin sen paremmin se kodin ja koulun yhteistyö menee ja mutkattomimmin sujuu kaikki asiat eikä niitä yhteentörmäyksiä sitten varmaan niin helposti pääse tulemaankaan. (Ha2He4, opettaja, nainen)

Ristiriitojen näkeminen väärinymmärryksiksi tuo etäisyyttä sellaisiin tulkitoihin, joissa erilaiset kontekstit nähdään perustavanlaatuisesti yhteen sovitettaviksi. Silti ajatus väärinymmärryksestä perustuu oletukseen siitä, että jos olisi ymmärretty ”oikein”, asia nähtäisiin koulun tavalla, eli oletuksena on ajatus samankaltaisuudesta. Tällöin jää ottamatta huomioon, että yhteentörmäys saattaakin olla merkki asian poliittisuudesta ja tilanteeseen liittyvästä valtakamppailusta: oppilaan perheen näkemysten ja koulun normaalistavan tehtävän välillä voi olla ristiriita. Hallittava ei ehkä suostukaan hallintaan, tulemaan näennäisesti autonomiseksi subjektiksi, joka kuitenkin omaksuu rationaalisen subjektuuden ja siihen liittyvän itsehallinnan. Silloin, kun hallin-

taa ja sääteleyä vastustava toinen on koloniaalinen toinen, saattaa vastustustulla tulkituksi myös avoimeksi kapinaksi¹³⁸.

Toisen alisteisuus tulee myös esiin tulkinnassa, joka tehtiin, kun somalia-laisten perheiden lapset eivät tulleet kouluun poikkeusaikataulun mukaisesti. Tämän tulkittiin ensin johtuvan kulttuurisista rajoitteista, mikä oli haastattel-tavan mukaan kuitenkin väärä oletus. Kun kävi ilmi, että kysymys olikin yhteisen kielen puuttumisesta, ongelmaksi määrittyi *kielitaidottomuus* eli toisen heikko *suomen* kielen taito:

V1: *Ja sitten musta oli yks jännä, miten mä itte reagoin niin vahvasti siihen, kun meillä oli tää vapunpäivä tai vappuaatonaa täällä disko ja oli artisteja ja muita, ja sit yks kaks mun islamin oppilaita ei näykään missään. No mä aattelin, että no niin kun tietysti boikotoineet tätä päivää, että he eivät voikaan osallistuu. Se oli vaan kysymys siitä, että heidän olis pitänyt tulla aikaisemmin kouluun sinä päivänä (...) Et he eivät he millään tapaa boikotoineet, ne tulivat vaan niin kun tunnin tai joku tuli kaks tuntia myöhässä normaalin lukujärjestyksen mukaan sitten. Ja mä olin ihan vakuuttunu jo siinä vaiheessa kun heitä ei ketään näkyny, että jaaha, että kodit on taas vetäneet herneen nenään ja he eivät saa osallistua tämmöseen tilaisuuteen. Mä olin täysin väärässä siinä.*

V2: *Joo ja sehän on nähtävissä että paljon tämmöset poikkeusaikataulut ja muut, niin ne näilt monikulttuurisilta kodeilta, niin ne on vaikeita asioita ymmärtää. Et sitten isompien oppilaiden kanssa on helpompi, koska niille voi terottaa niille lapsille itselleen sen päähän jo täältä, että huomenna te tuuttekin jo kahdeksas tai näin poispäin. Mut mitä pienemmistä lapsista on kysymys niin sitä todennäköisempää on just tälläset. (...) kysymys oli ihan puhtaasti, et viesti ei ollut menny perille ja ymmärretty.*

K: *Oliks viesti suomen kielellä vai?*

V2 (vitsaillen): *Joo, X:llä [V1] on vielä vähän puutteita tos sujuvassa somalisissa. (Ha2He4&5, opettajia, nainen ja mies)*

Tässä tilanteessa kysymykseni viestin kielestä tulkittiin niin, että opettajan tulisi osata somalin kieltä, mitä puolestaan pidettiin mahdottomana vaatimuk-sena. Opettajan kielitaitoa ei problematisoitu, sillä opettaja oli suomenkieli-nen ja ”jo osaava”, kun taas toinen oli opettamisen ja normalisaation kohtee-na. Myöskään viestinnän käytäntöjä ei problematisoitu, vaikka kieleen liitty-vät ongelmat olisivat voineet olla osin vältettävissä, mikäli viestin kääntämi-seen olisi pyydetty apua koulun henkilökuntaan kuuluvalta kielitaitoiselta henkilöltä. Ainoana mahdollisena toimintatapana pidettiin ratkaisua, joka on

¹³⁸ Santos (2007) tuo esiin, kuinka läntisiin metropoleihin ”tunkeutuvan” koloniaalisen toisen toimintaa tarkastellaan koloniaalisen anastamisen (appropriation) ja väkivallan (violence) jännitteen kautta kun taas läntisen subjektin toimintaa samassa tilassa tarkastellaan säätelyn (regulation) ja emansipaation jännitteen kautta.

myös toisen normalisoimisen tavoitteena: koloniaalinen toinen opettelee suomen kielen ja osoittaa samalla oman kunnollisuutensa suomalaisen yhteiskunnan uutena (joskin vain tilapäisesti tunnustettuna) jäsenenä.

Aikatauluongelmilla ei kuitenkaan viitattu ainoastaan maahanmuuttajavanhempien suomen kielen taidon puutteisiin vaan myös perheiden erilaiseen kulttuuriin. Erityisesti somalialaisten perheiden kohdalla ongelmaksi muodostui se, ettei heidän katsottu vielä sisäistäneen koulun tai suomalaisen kulttuurin toimintatapoja. Niinpä koulun tehtäväksi tuli toisen opettaminen:

Opettaja 1: *Rouva X:n piti tulla [koululle tapaamiseen].*

Opettaja 2: *Mut ei tuu.*

Opettaja 1: *On myöhässä.*

Opettaja 2: *Mut senkin pitää oppia, et tiettyyn aikaan.* (Vaahtera, päivämäärätön ote, helmikuu 2008)

Näiden perheiden kohdalla myöhässä olemista ei selitetty yksilöllisillä tai tilannekohtaisilla syillä, vaan kulttuurilla (ks. myös Lappalainen & Rajander 2005). Perheiden kulttuuri merkityksellistyi aikakäsitykseltään väljäksi, kun taas suomalainen kulttuuri merkityksellistyi aikakäsitykseltään täsmälliseksi kulttuuriksi (Lappalainen 2006a). Tässä dikotomiassa täsmällinen määrittyi paremmaksi kuin väljä aikakäsitys. Maahanmuuttajaperheiden myöhässä olemisen tulkittiin tarkoittavan sitä, että perheet tunsivat suomalaiset toimintatavat huonosti, minkä katsottiin puolestaan oikeuttavan sen, että heitä täytyi opettaa. Suomalaisia perheitä puolestaan pidettiin lähtökohtaisesti kykenevinä toimimaan aikataulujen mukaisesti. Heidän kohdallaan myöhästymistä ei selitetty kulttuurilla vaan joko yksilöllisillä, perheeseen liittyvillä, tai tilannekohtaisilla asioilla. Myös Lappalainen (2006a, 2006b) on tuonut esille, kuinka eroihin perustuvassa monikulttuurisuusajattelussa kulttuurit asetetaan hierarkkiseen järjestykseen. Suomalaisuus näyttäytyy lähtökohtaisesti rationaalisena ja kurinalaisena, ja poikkeukset tästä tulkitaan yksilöiden välisiksi eroiksi. Sen sijaan toisen kohdalla olemassa oleviin järjestyksiin taipumattomuus ymmärretään kollektiiviseksi ominaisuudeksi.

Maahanmuuttajaoppilaisiin ja erityisoppilaisiin liitettyjen ongelmien vuoksi heidän määrälleen luokassa sekä heidän erilaisuuden ”asteelleen” haluttiin asettaa rajoituksia. Koulun kulttuuri sekä perustui normaaliin että pyrki tuottamaan sitä (ks. luku 7), joten maahanmuuttajaoppilaiden suuri määrä muodostui koulun normaalistavan tehtävän näkökulmasta ongelmaksi. Maahanmuuttajaoppilaiden määrän äkillistä lisääntymistä tai *liian suurta* määrää ei pidetty toivottavana:

...opittaisiinkin paljon paremmin kun on semmonen sopiva [painottaen] määrä, että sit taas jos tulee yhtäkkiä kauheen paljon, niin sit siin on vähän, ehkä vähän

hankalaa, mutta silleen pikkuhiljaa vähän lisääntyisi tää kirjo meillä, niin se olis kaikkien puolesta kasvattavaa. (Ha5He10, opettaja, nainen)

Merkitystä ajateltiin olevan myös sillä, *kuinka erilaista* tämä erilaisuus olisi. Erilaisuuden skaalan katsottiin laajentuneen ja kielteisen erilaisuuden määrän nähtiin lisääntyneen:

...ehkä tää erilaisuudenkin negatiivinen arvovaraus on tullu sille nyt, lähinnä viime aikoina, koska siis se erilaisuuden skaala on niin kun laajentunu, et kun meillä on niin äärestä laitaan kaikenlaista. (Ha3He6, opettaja, nainen)

Muutos liitettiin nimenomaan erilaisuuden laadun ja erilaisiksi nimettyjen oppilaiden määrän lisääntymiseen. Sen sijaan normaalia ja epänormaalia erottavan rajan ajateltiin pysyneen samana. Aiempien peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden tarkastelu kuitenkin paljastaa, että käsitys normaalista on peruskoulun aikana kaventunut ja myös irronnut siitä yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa tämä normaali tuotetaan (ks. luku 5). Muutosta havainnollistaa hyvin erään haastateltavan (Ha16He13) esittämä kritiikki siitä, että opettaja opettaa opetussuunnitelman mukaan samalla kun kaikkia oppilaita ei ole tehty opetussuunnitelman mukaan. Tällainen kritiikki tulee mahdolliseksi ainoastaan silloin, kun käytännöt perustuvat käsitykseen homogeenisesta, ”keskiverto-oppilaiden” muodostamasta massasta, jonka sisällä ei ajatella olevan eroja. Tällainen kritiikki ei olisi mahdollinen tai se menettäisi ainakin merkityksensä tilanteessa, jossa oppilaat mielletäisiin monin tavoin heterogeeniseksi joukoksi ja jossa erojen ajateltaisiin rakentuvan kontekstuaalisesti (ks. POPS 1970).

Normaaliin sisältyvää tai normaalistettavissa olevaa erilaisuutta pidettiin toivottavampana kuin sellaista erilaisuutta, jonka katsottiin sijoittuvan normaalin ulkopuolelle ja jonka normaalistamisen ajateltiin olevan vaikeaa tai jopa mahdotonta. Oppilaiden liiallinen erilaisuus nähtiin siten ongelmalliseksi. ”Hankalia ja epäsosiaalisia oppilaita” pidettiin sellaisina, joita luokkaan ei ensimmäisenä toivottu, koska ”semmoiset oppilaat tietenkin vie valtavasti luokan energiaa ja opettajan energiaa”, vaikka tällaisia oppilaita todettiin aina olevan joka luokassa (Ha5He11). Epäsosiaalisiksi nimettyjen oppilaiden läsnäolon myönteisinä puolina pidettiin lähinnä siinä, että he olivat ”sillä tavalla virkistäviä, että oppilaat sit oppii, että onhan meitä joka junaan lähdössä” (Ha5He11). Tässä se, mitä ei katsottu voitavan normaalistaa ja mitä ei itsessään pystytty puhumaan myönteiseksi, yritettiin kuitenkin kääntää myönteiseksi korostamalla näiden oppilaiden kasvattavaa vaikutusta luokassa.

Myös niissä näkemyksissä, joissa erityisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden läsnäoloon suhtauduttiin yksinomaan kielteisesti, arvottaminen tehtiin enemmistön näkökulmasta. Mahdollisuuksia korostavan ja ongelmia

tehtiin enemmistön näkökulmasta. Mahdollisuuksia korostavan ja ongelmia painottavan näkökulman välinen ero olikin lähinnä siinä, että myönteisiä puolia korostavassa puheessa koulun ja opettajan rutiinien rikkoutuminen sekä ennakoimattomuuteen ja ristiriitoihin tottuminen ajateltiin enemmistöä kasvattaviksi, mutta kielteisiä puolia korostavassa puheessa ne nähtiin kielteisiksi. Ongelmana pidettiin erilaisia oppilaita, jotka eivät ”sopeutuneet” olemassa oleviin normeihin, eikä koulun normaalistavia järjestyksiä itsessään. Tällaisessa puhettavassa erilaiset oppilaat olivat niitä, joita koulussa tai luokassa joutui sietämään:

V1: *No onhan sit tietysti se mikä on jo puolittain toteutunu, että (...) erityisoppilaat siirretään normaali luokille opetettavaks (...) niin kyl se tietysti joissain tapauksissa toimii mut joissakin tapauksissa ei, jos se on oikein hankala erityistapaus niin kyl se sekoittaa aika tavalla.*

V2: *Ykskin riittää saamaan niin kun luokan ihan sekaisin.*

V1: *Niin. Ja sitten kaikki nämä luokkatilat ja henkilökunta ja siis tommonen normaali luokanopettajan koulutuskin, niin kyl siinä on aika kovilla... (Ha4He8&9, opettajia, miehiä)*

Ongelmia korostavassa puheessa lähtökohtana oli oletus opettajasta auktoriteettina ja oppilaasta auktoriteetin alle suostuvana sekä oletus oppitunnin etenemisestä käsikirjoituksen mukaisesti ja siten ennakoitavasti. Näiden rakenteiden murtumista pidettiin kielteisenä. Erityisoppilaiden ajateltiin aiheuttavan ylimääräistä työtä, joten heidät haluttiin ”ulkoistaa” pois omasta luokasta jonkun muun vastuulle. Erityisoppilaita saatettiin myös kieltäytyä ottamasta vastaan:

Sanotaan et mä oon kokenu sitä ehkä tommosissa tilanteissa kun... tulee ekaluokkalaiset ja on esimerkiksi jaettu niit luokkia (...) Niin sitten esimerkiks ollu tämmösiä jakoja (...) että kieltäydytään niinkun lähestulkoon ottamasta näit erilaisia, erilaisia oppijoita, et ”mä en ainakaan ota sitä, et se on varmaan niin vaikee”. (Ha5He11, opettaja, nainen)

Kielteisessä, ongelmia korostavassa puhettavassa erilaisilla oppilailla oli oikeus olla läsnä vain, mikäli he pystyivät seuraamaan normaalia opetussuunnitelmaa eikä opettajan tarvinnut muuttaa rutiinejaan tai järjestää mitään erityistä heitä varten. Erityiseksi ja siten kielteiseksi määrittyi kaikki se, mikä aiheutti lisätyötä (ks. Lappalainen 2006a). Hyväksyminen ja mukaan ottaminen olivat ehdollisia ja niiden rajat määriteltiin enemmistön näkökulmasta (Lappalainen 2004a, 2004b, 2009). Erilaiset oppilaat saivat olla läsnä vain silloin, kun he eivät kyseenalaistaneet normaaleja rutiineja. Tällöin erilaisten

oppilaiden läsnäolon myönteisyys koskikin lähinnä sitä, että tavallisiksi nimetyt oppilaat tulisivat tietoiseksi erilaisuuden olemassaolosta:

(...) sitten mikä niiden [erilaisten oppilaiden] etu on että ne tuo tietysti tämmösten niin sanottujen tavallisten oppilaiden nähtäväks tän erilaisuuden, et se niissä on niin kun se mun mielestä plus puoli... (Ha4He8, opettaja, mies)

Tässä diskurssissa erilaisten oppilaiden läsnäolon ajateltiin tarjoavan tietynlaisen ”eksoottisen näyteikkunan” (Schwalm 2007; Lehtola 2009) tavallisiksi nimettyjen oppilaiden tarkasteltavaksi. Näyteikkunaan asetettu erilaisuus on haluttaessa katseltavissa samalla, kun se pysyy tiukasti lasin toisella puolella eikä häiritse normaaleja arkirutiineja.

6.4 Suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden välinen ero suostuttelun keinona

Tarkastelen tässä alaluvussa, miten suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden väliseen erotteluun liittyvää suostuttelua käytetään oppilaiden toiminnan ohjaamisen keinona. Suostuttelu on eräs keskeinen normaalistamisen ja yhteiskunnallisen hallinnan tekniikka (Rose 1989; Popkewitz 1998; Foucault 2000; Miller & Rose 2010). Sen teho perustuu kategorioiden luomiseen ja hierarkisoimiseen. Tähän liittyy tietynlaisten subjektiviteettien ja positioiden tekeminen normaaleiksi, arvostetuiksi ja haluttaviksi. Subjektiviteetit eivät ole pysyviä, vaan ehdollisia ja tilapäisiä, minkä vuoksi ne on aina ansaittava uudelleen niitä oikein performoimalla (Youdell 2003, 2006).

Suostuttelu muodosti koulussa keskeisen oppilaiden hallinnan menetelmän. Suostuttelun voi nähdä pehmeäksi vallankäytöksi suhteessa vallan kovempiin muotoihin; kuriin, suoraan pakottamiseen ja rangaistusten käyttöön (Foucault 1982, 2000; Popkewitz 1998). Suostuttelussa tietynlaisiin subjektiviteetteihin ja toimintatapoihin ohjaaminen ei tapahdu ulkoisten rangaistusten kautta, vaan nimenomaan subjektiviteettien hierarkisuuden kautta. ”Väärin” olemisesta tai toimimisesta ei seuraa ulkoista rangaistusta, vaan rangaistus perustuu subjektin position viemiseen ja hierarkiassa alemmaksi asettamiseen, eli subjektien joukon ulkopuolelle sulkemiseen ja arvostuksen menettämiseen. Näin suostuttelu ohjaa tulemaan tietynlaiseksi ja toimimaan tietyllä tavoin tämän subjektin ansaitsemiseksi. Suora kuri ja rangaistus, kuten jälki-istunto, tulevat keinoiksi vasta, kun suostuttelu ei toimi.

Keskeinen suostuttelun keino oli hyvän, tietävän ja osaavan oppilaan position tekeminen arvostetuksi positioksi. Tietämättömiksi tai osaamattomiksi nimeäminen toimi keinona, jolla opinhaluttomiksi (Jones 2001) tuotetut oppilaat yritettiin saada kiinnostumaan opiskelusta. Sen avulla karsittiin myös

eroja ja virheitä sekä ohjattiin oikeanlaiseen tietämiseen ja toimintaan. Tietämättömyyteen tai osaamattomuuteen vetoamista käytettiin myös silloin, kun oppilaat eivät näyttäneet haluavan toimia annettujen ohjeiden mukaisesti. Tällöin vastustus nimettiin tietämättömyydeksi ja ohjeiden noudattaminen (kuuliaisuus) tietämiseksi. Oppilaiden haluttomuutta toimia ohjeiden mukaan voitiin kutsua myös haluttomuudeksi olla hyvä oppilas, kasvaa aikuiseksi tai tulla suomalaiseksi. Hyvän oppilaan, aikuisen tai suomalaisen positiot arvoettiin siten paremmiksi kuin niiden vastakohtat.

Oletus opiskelua ”luonnostaan”¹³⁹ tai ”tahallaan” välttelevästä oppilaasta ja häntä siihen suostuttelevasta opettajasta tuotettiin monien oppituntien käsi-kirjoituksessa. Seuraavassa on esimerkki oppilaiden tietämättömyyteen vetoamisesta:

Teknisen työn tunnin alkupuolella opettaja laskee kymmenestä taaksepäin.

Opettaja: Tämä ryhmä ei tiedä, mitä laskeminen tarkoittaa.

Oppilaat mutisevat jotain.

Opettaja: Kuka sanoi, ettei jakseta? Täytyy jaksaa... Huonoo toi jaksaminen, jos... (Lehmus 27.3.2008)

Opettaja puuttuu luokan meteliin antamalla oppilaille merkin (laskeminen kymmenestä nollaan), johon sisältyy määritelty aika hiljentyä. Kun oppilaat eivät toimi odotetusti, opettaja vetoaa oppilaiden tietämättömyyteen. Siihen vetoaminen antaa ymmärtää, etteivät oppilaat tiedä, miten hyvän oppilaan kuuluisi toimia, vaikka kyse on tällä kertaa pikemminkin siitä, etteivät oppilaat halua noudattaa annettua ohjetta. Opettaja ei kuitenkaan nimeä viivyttelyä opettajan tai koulutyön vastustamiseksi. Neuvotteluja ei käydä suoran vastustamisen ja pakottamisen alla, vaan tietämättömyyden alla, jolloin valtasuhteista ja vallankäytöstä tulee epäsuoraa ja vaikeammin nimettävää kuin käskemiseen, pakkoon ja rangaistuksiin perustuvassa tilanteessa. ”Tietäväksi tulemisella” opettajan suostuttelee oppilaita hyvän oppilaan subjektiviteettiin. Tietämättömyyden ja tietämiseen ohjaamisen diskurssissa vastustamisen ja pakottamisen välinen jännite häivytetään taka-alalle. Tietämättömyyttä voi käyttää ”väärin” toimimisen selityksenä, mikä tarjoaa samalla väylän, jota

¹³⁹ Esimerkkinä (erityis)oppilaan ”luonnollisesta” tietämättömyyden halusta ja koulutyön välttelmisestä on tilanne, jossa erityisluokassa keskustellaan tulevista retkistä. Opettaja kertoo, että koulu alkaa silloin aiemmin kuin yleensä ja toteaa sitten: ”Mutta saatte sen takaisin maanantai-iltpäivänä. Suomeksi tarkoittaa, etette joudu tekemään ylitöitä.” (Lehmus 16.3.2009) Tällaista lausumaa voi ajatella myös koulun aikataulutettujen järjestysten ja oppilaspositioiden tuottamisena: opettaja yrittää saada oppilaat opiskelemaan ja oppilaat yrittävät vältellä tätä tai tekevät ainoastaan sen verran ja vain silloin, kun koulun järjestykset tähän velvoittavat.

pitkin vastusteleva, ”tietämätön” oppilas voi siirtyä tottelevaiseen ja ”tietävän” oppilaan positioon. Hyvän oppilaan positio asetetaan saataville: siihen astuminen vaatii ”ainoastaan” tiettyjen järjestysten noudattamista ja samalla tietynlaiseksi tulemistä.

Edellisen katkelman loppuosassa oppilaat vetoavat siihen, etteivät he jaksaa tehdä tunnin tehtäviä. Opettaja puolestaan vetoaa sietokyvyn kasvattamiseen kannustaen hyvän oppilaan subjektiviteetin performoimiseen (ks. Davies ym. 2001). Oppilaiden puhe jaksamisesta voi tarkoittaa tässä voimien loppumista, mutta se voi tarkoittaa myös kieltäytymistä tai haluttomuutta jaksaa, eli se on yksi opiskelun ja koulunkäynnin vastustamisen muoto. Oppilaiden puheen jaksamisesta voimien loppumisen merkityksessä voi myös tulkita vastustamiseksi, jolloin heitä pyritään suostuttelemaan hyväksi oppilaiksi sen sijaan, että asiaa tarkasteltaisiin voimavarojen kautta. Silloinkin kun jaksamisesta puhutaan opiskelun ja koulunkäynnin vastustamisen merkityksessä, se on epäsuora vastustamisen muoto¹⁴⁰. Jaksamattomuus kuuluu koulun diskurssiin, ja sen ilmaiseminen hyväksytään. Sen avulla on myös mahdollista neuvotella siitä, miten tunti etenee ja millaiseksi kunkin oppilaan positio suhteessa hyvän oppilaan positioon muodostuu. Sen sijaan suora kieltäytyminen tarkoittaisi tottelemattoman ja huonon oppilaan positioon asettumista, jolloin neuvottelun keinot ja mahdollisuudet olisivat toisenlaiset ja ehkä rajatummat.

Suostutteleminen oli myös keino, jolla ei-suomalaisiksi nimettyjä maahanmuuttajaoppilaita ohjattiin suomalaisten tapojen tuntemiseen ja hyvän oppilaan positioon. Tässä tuotettiin ero suomalaisen, tietävän ja ”oikein” toimivan sekä toisaalta ei-suomalaisen, ei-tietävän ja ”väärin” toimivan oppilaan positioden välille. Suomalaisuuteen vetoamisessa ei kuitenkaan ollut kyse mistä tahansa suomalaisuudesta, vaan erityisesti akateemisesta suomalaisuudesta. Koska perustelu kuitenkin johdettiin suomalaisuudesta, toisin toimiminen näyttäytyi kansallisten järjestysten vastaiseksi toiminnaksi sekä ei-suomalaisuuden osoitukseksi.

Suomalaiseksi nimetyn oppilaan oletettu tietämättömyys tulkittiin osoitukseksi tiedon tai kasvatuksen puutteesta, kun taas ei-suomalaiseksi nimetyn kohdalla tämä tulkittiin myös osoitukseksi hänen ei-suomalaisuudestaan. Tietämättömyys mahdollisti opettamisen. Opettaminen sai kuitenkin erilaisia merkityksiä niiden kohdalla, joita pidettiin suomalaisina, verrattuna niihin, jotka nähtiin ei-suomalaisiksi. Suomalaisiksi nimettyjen osalta kysymys oli ”oman kulttuurin” tuntemisen lisäämisestä, kun taas ei-suomalaisiksi nimettyjen osalta tavoitteena oli suomalaiseksi tekeminen.

¹⁴⁰ Suora resistenssi olisi sitä, että oppilas sanoisi, ettei hän aio toimia opettajan toivomalla tavalla, eli kieltäytyisi tottelemasta.

Seuraava aineistokatkelma kertoo tilanteesta, jossa opettaja totesi oppilaalle, ettei lihavoinnin ja alleviivauksen käyttö olisi *suomen kielen tapa* kirjoittaa. Tässä tavallinen leipäteksti liitetään nimenomaan suomen kieleen, eikä sitä pidetä yhtenä akateemista tai virallista tekstiä koskevana sopimuksena:

On kolmannen luokan oppitunti atk-luokassa. Oppilaat kirjoittavat tarinoita tietokoneella. Eräs somalialaistaustainen oppilas on valinnut tekstinsä sekä kurssiivin että lihavoinnin. Opettaja sanoo hänelle, että bold underline ei ole suomen tapa kirjoittaa. (Vaahtera 18.3.2009)

Tulkitsen, että tehosteiden käyttö ymmärrettiin tässä sääntöjä koskevaksi tietämättömyydeksi eikä esimerkiksi vastustamiseksi, haluksi kokeilla erilaisia tehosteita tai kirjoittaa populaari- ja internet-teksteissä tai oppilaskulttuurissa hyväksytyillä tavoilla. Tietämättömyys liittyy yhtä aikaa sekä lapsuuteen että ei-suomalaisuuteen ja vieraskielisyyteen. Tietämättömyys oli koulun arvostamaa akateemisesta kieltä ja kirjoittamistapaa koskevaa tietämättömyyttä, toisin sanoen ”sivistyksen” puutetta. Populaaritekstiin liittyvät tai muut kirjoitustavat eivät olleet tässä kontekstissa sivistyneitä tai hyväksyttäviä. Suomalaisuuteen vetoaminen tuottaa tässä merkityksen, että sivistys, akateemisuus ja suomalaisuus liittyvät yhteen. Niiden vastakohtaksi muodostuu toisen sivistymätön kulttuuri. Suomalaisuuteen vetoaminen on suostuttelea, jolla ei-sivistynyttä ja ei-tietävää ohjataan kohti sivistystä. Tämä oikeuttaa myös ohjaamisen ja oikaisemisen: oppilas on toinen, joka tulee ohjata kohti suomalaisuutta ja samalla kohti akateemista tietoa ja sivistystä.

Voi myös pohtia, mitä olisi tapahtunut, jos tehosteita olisikin käyttänyt somalialaistaustaisen oppilaan sijaan suomalaiseksi nimetty oppilas. Suomen kieleen vetoaminen akateemisuuden sijaan olisi tuottanut edelleen eron suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden välille. Suomalaisuus olisi määrittynyt akateemisuudeksi ja ei-suomalaisuus puolestaan ei-akateemisuudeksi. Erilaisista tilanteista olisi kuitenkin ollut se, että erottelu olisi suomalaiseksi nimetyn oppilaan osalta ollut kansallisuudeltaan pikemminkin mukaan ottava kuin ulkopuolelle sulkeva. Toisaalta suomalaisuuden ja akateemisuuden liittäminen toisiinsa olisi sulkenut ulkopuolelle ei-akateemisina pidetyt kirjoittamisen tavat. Populaaritekstit, internet-tekstit ja nuorisokulttuurit eivät olisi edelleenkaan olleet osa virallista suomalaisuutta.

Kunnollisuuden osoittaminen suomalaisuuden ehtona

Suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden välistä eroa tehtiin myös sen perusteella, miten oppilaat noudattivat koulun sääntöjä. Koulun sääntöjä rikkovaa

maahanmuuttajaoppilasta saatettiin ojentaa kertomalla, miten Suomessa tulisi toimia. Eräs opettaja kertoo tilanteesta näin:

...viime vuonna, mun yks koulu jos oli paljon maahanmuuttajii, ni se rehtori vaan tuli kerran sinne karjuu, kun ne oli niin mahottomia, että "Suomessa nii ja Suomessa näi". Ja se ei oo varmaa mukava lapsist kuulla, jos ne on syntyny tääl, vaikkei olis, ni se ei oo mukava kuulla. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Kansallinen ero toimii tässä ulkopuolelle jättämisen välineenä¹⁴¹. Maahanmuuttajaksi nimetyn oppilaan rikkoessa koulun sääntöjä seurauksena ei olekaan vain huonosta käytöksestä ojentaminen ja vetoaminen yhteisiin sääntöihin, vaan heidän jättämisensä suomalaisuuden ulkopuolelle. Tässä koulun ”hyvien”, keskiluokkaisten tapojen ja sääntöjen noudattaminen, eräänlainen kunnollisuus, muodostaa normatiivin, johon suomalaisuus yhdistetään. Keskiluokkaiseen kunnolliseen suomalaisuuteen nähden erilaiset oppilaskulttuurit tai alakulttuurit muodostuvat kunnottomiksi.

Youdell (2003) on tarkastellut sitä, kuinka tummaihoisten oppilaiden ja heidän alakulttuuriensa rodullistaminen tulee Ison-Britannian kouluissa esteeksi näiden oppilaiden koulumenestykselle. Youdell (2003) toteaa, että afrokaribialainen alakulttuuri ja afrokaribialaiset identiteetit ovat esimerkiksi brittiläisessä populaarikulttuurissa suuresti arvostettuja. Alakulttuuriseen identiteettiin liitetään tietynlaiset olemisen ja puhumisen tavat, joiden kautta omaa kuulumista performoidaan. Koulun näkökulmasta nämä alakulttuurit ja identiteetit sekä performatiivit tulkitaan kuitenkin auktoriteetin haastamiseksi. Alakulttuurista identiteettiään performoivia afrokaribialaisia oppilaita pidetään kouluvastaisina tai koulussa huonosti menestyvinä. Tässä diskursissa on kyse historiallisesti kerrostuneesta rasismista ja osin tiedostamattomistakin merkityksistä. Rodullistamisessa tummaihoisuus rakentuu biologiseksi tai kulttuuriseksi puutteellisuudeksi, hyperseksuaalisuudeksi, poikkeavuudeksi ja uhkaksi suhteessa valkoiseen hegemoniaan. Oppilaiden performatiivi tulkitaan osoitukseksi valkoisen hegemonian haastamisesta. (Youdell 2003.)

Youdell (2003) kuvaa, kuinka afrokaribialainen alakulttuurinen identiteetti ja hyvän tai koulumyönteisen oppilaan identiteetti rakentuvat brittikoulussa toisilleen vastakkaisiksi. Tämä liittyy yhtäältä valkoisuudesta lähtien tapahtuvaan rodullistamiseen ja toisaalta afrokaribialaisten identiteettien tietoiseen politisoimiseen sisältä päin, vastapuheena ja resistenssinä valkoista hegemoniaa kohtaan. (Youdell 2003.) Oppilas, joka osoittaa kuulumistaan afroka-

¹⁴¹ Puhuja ei tuo tässä esille sitä, keitä nämä maahanmuuttajaoppilaat ovat. Aineisto-otteessa näkymättömän, laajemman kontekstin perusteella käy ilmi, että he olivat muslimeja. Oletan, että ainakin osa heistä oli myös ei-valkoisia ja ei-eurooppalaisia.

ribialaiseen alakulttuuriin, jonka sisällä hän voi olla hyvin arvostettu, tuleekin koulussa tuotetuksi huonoksi oppilaaksi. Oppilaan kannalta tässä tilanteessa on vähän vaihtoehtoja, sillä sekä valinnat että subjektiiviset rakentuvat diskursiivisesti suhteessa toisiinsa (Laws & Davies 2001; Youdell 2003). Valkoisen hegemonian alle suostuminen tarkoittaa arvostuksen menettämistä oman ryhmän sisällä ilman, että alistuminen kuitenkaan tarjoaisi oppilaalle huomattavasti parempaa asemaa koulussa (Youdell 2003).

Edellä olevassa esimerkissä ongelmaksi muodostuu koulun näkökulmasta maahanmuuttajaoppilaiden käyttäytyminen, joka tulkitaan koulun auktoriteettien vastustamiseksi. Tällaisen käyttäytymisen ajatellaan kertovan heidän kulttuuristaan, minkä seurauksena heidät positioidaan ei-suomalaisiksi. Samalla, kun maahanmuuttajiksi nimetyt oppilaat joutuvat neuvottelemaan osallisuudestaan suomalaisuuteen, he joutuvat neuvottelemaan myös osallisuudestaan oppilastovereidensa joukossa. Voi ajatella, että oppilaskulttuuri ja siinä arvostetut asiat rakentuvat sekä ihonväriin, yhteiskuntaluokkaeroihin että nuorten osa- ja alakulttuureihin liittyvien erojen kautta (ks. Tolonen 2001). Valkoisessa keskiluokkaisessa tilassa alakulttuureihin, ei-valkoisuuteen ja ei-keskiluokkaisuuteen liittyvät identiteetit muodostuvat lähtökohtaisesti ongelmallisiksi.

Erilaisissa kouluissa ja oppilasryhmissä positiot ja suhde kouluun voivat rakentua eri tavoin (ks. Tolonen 2001). Se, millaiseksi positiot muodostuvat, ei liity kuitenkaan vain kouluun, vaan myös yhteiskunnassa vallalla oleviin diskursseihin ja neuvotteluihin. Mikäli oppilaskulttuuri rakentuu siten, että joukkoon kuuluakseen ja arvostetuksi tullakseen on tehtävä eroa hyviin oppilaisiin (ks. Tolonen 2001), on myös maahanmuuttajaksi nimetyn oppilaan osallistuttava tähän performanssiin, mikäli hän haluaa säilyttää paikkansa oppilastovereidensa silmissä. Mikäli sääntöjen noudattaminen rakentuu koulun puolelta maahanmuuttajaoppilaan suomalaisuuden ehdoksi ja niitä vastaan toimiminen taas muodostuu oppilastoverien suosion ehdoksi, asettuvat nämä kaksi toisilleen vastakkaisiksi ja toisensa poissulkeviksi vaihtoehdoksi.

Voi ajatella, että diskurssissa, jossa hyvän oppilaan position performoiminen yhdistetään suomalaisuuteen, maahanmuuttajaoppilaan suomalaisuus on tilapäistä ja ehdollista. Maahanmuuttajaksi nimetylle oppilaalle kuulumisen kohtia on tarjolla vähemmän kuin suomalaiseksi nimetylle oppilaalle. Suomalaisen oppilaan on osoitettava kunnollisuutensa oppilaana yhä uudelleen, mutta maahanmuuttajan on osoitettava lisäksi kunnollisuuttaan suomalaisena. Pysyvän paikan lunastaminen valkoiseksi määritettyjen suomalaisten joukossa ei ole mahdollista edes niille ei-valkoisille oppilaille, jotka ovat syntyneet Suomessa tai joilla on Suomen kansalaisuus. Heidän täytyy yrittää ansaita aina vakaaksi ja tilapäiseksi jäävä suomalaisuus omaa kunnollisuuttaan, val-

koista keskiluokkaista tyttöyttään tai poikuuttaan performoimalla. Tilapäisesä osallisuudessaankin maahanmuuttajiksi nimetyt ovat usein toisia. Heidän mahdollisuutensa määrittää osallisuuden ehtoja tai venyttää sen rajoja ovat vähäisempiä kuin suomalaisiksi nimetyillä oppilailla, joiden osallisuutta valkoisessa suomalaisuudessa ei kyseenalaisteta.

Edellistä tilannetta kuvannut haastateltava pohti, ettei maahanmuuttajiksi nimettyjen oppilaiden kohdalla koulunkäyntiin liittyvän motivaation puuttumisen voinut ajatella johtuvan vain perheistä tai oppilaista, vaan kysymys oli myös koulujärjestelmästä:

...suomalaises koulus on jotain vikaa, se ei oo pelkästään vahemmis eikä oppilais, kun miettii niit jotka tulee tänne lukioikäisenä, tai parikymppisenä, okei, niist osa syrjäytyy, mut monel on motiivii yrittää, mut kun tuntuu et näil on hirveen vähän mitään motiivii yrittää, että latistaaks tää suomalainen koulu ja kun ne ei saa jotenkin tarpeeks tukea... (Ha9He16, opettaja, nainen)

Tässä huomio kiinnittyy opiskelumotivaation puuttumiseen tai häviämiseen. Toisin kuin pedagogisissa ja psykologisissa lähestymistavoissa (esim. Niemi-virta 2000; Vasalampi 2012) en lähesty opiskelumotivaatiota niinkään oppilaan sisäisenä ja oppimisen haluun liittyvänä kysymyksenä. Sen sijaan ajattelun motivaatiota diskursiivisena käytäntönä, jonka avulla itsestä tehdään jonkinlainen. Suoritusta ja arviointia korostavassa koulussa opiskelun halun osoittamisella tuotetaan käsitystä itsestä hyvänä oppilaana. Mikäli koulun järjestykset sekä oppilaan identiteetit ja motivaation osoittamista koskevat tavat ja keinot eivät kuitenkaan kohtaa, saatetaan oppilaan yritykset toimia (osoittaa olevansa motivoitunut) tulkita osoitukseksi hänen kelvottomuudestaan (Laws & Davies 2000; Davies ym. 2001; Youdell 2003). Kun motivaatio ajatellaan ainoastaan yksilölliseksi asiaksi, jätetään huomiotta se, että subjektiivisuus rakentuu aina suhteessa siihen, miten muut vastaavat omiin aloitteisiin. Se, miten opettaja näkee oppilaan aloitteet, riippuu siitä, millaisen linssin läpi hän oppilasta ja tämän toimintaa tarkastelee. Jos oppilaan aloite luetaan ”väärin”, ei motivoituneen oppilaan positio tule hänelle mahdolliseksi. Voi myös ajatella, että motivaation osoittaminen ja kunnolliseksi subjektiksi tuleminen on suostumista johonkin ja luopumista jostain. Jos ehdot ovat sellaiset, että ne vaativat omaksi koetusta luopumista ja vieraaksi koettuun suostumista (King 2009), voi subjektiksi tuleminen hinta muodostua myös niin suureksi, ettei sen tavoittelemiseen haluta ryhtyä.

Suomalaisuuden tilapäisyys ja oman kunnollisuuden jatkuva osoittaminen tulivat esille myös tutkimuskoulujen henkilökuntaan kuuluvien maahanmuuttajien keskuudessa. Maahanmuuttajia työskenteli tutkimuskouluissani sekä opetustehtävissä, koulunkäyntiavustajina että suorittavissa palvelutehtävissä.

Heidän asemansa työyhteisössä oli vaihteleva. Jotkut heistä olivat työskennelleet samassa koulussa pitkään. Heitä arvostettiin ja pidettiin myönteisinä, ahkerina ja osaavina työntekijöinä. Erään valkoihoisen maahanmuuttajatyöntekijän kohdalla osallisuutta suomalaisuudesta pidettiin jo siinä määrin itsestään selvänä, ettei ”kukaan [oppilas] varmasti ajattele, ettei X [henkilön nimi] olisi suomalainen” (Ha27He27). Myönteisesti suhtauduttiin myös sellaisiin uusiin työntekijöihin, joilla oli korkea koulutus, mutta jotka siitä huolimatta ”suostuivat” työskentelemään esimerkiksi siivoustehtävissä. Heitä pidettiin ahkerina ja nöyrinä. Myös sellaisia henkilöitä, jotka pyrkivät tutustumaan koulun opettajiin ja pääsemään aktiiviseen vuorovaikutukseen heidän kanssaan, arvostettiin.

Vähäisempää arvostusta saivat sen sijaan osakseen tummaihoiset henkilöt, joihin suhtauduttiin osin myös varauksellisesti tai jopa kielteisesti. Tällaisia henkilöitä työskenteli yleensä suorittavissa tai kiertävissä tehtävissä, eikä heidän siten ajateltu kuuluvan koulun varsinaiseen henkilökuntaan. Näiden henkilöiden työn jälkeä kritisoidaessa osaamattomuuteen, kielitaidon puuttumiseen, työhön tarjotun opastuksen vähäisyyteen sekä rodullistamiseen (tummaihoisuus, kulttuuri) liittyvät argumentit sekoittuivat toisiinsa. Esimerkiksi erään afrikkalaisen siivoojan huonona pidettyä työn jälkeä selitettiin afrikkalaisuudella:

Juttelen erään koulun työntekijän kanssa. Samaan aikaan koulun henkilökuntaan kuulumaton henkilö, siivousyrityksen edustaja, tulee juttelemaan ja kysyy vessoista.

A-L: Huoltojuttujako?

Koulun työntekijä: Meillä on afrikkalainen siivooja. Se ei aina osaa siivota ihan joka paikkaa.

Siivousyrityksen edustaja tarkastaa, että vessat on siivottu hyvin. (Lehmus 17.3.2009)

Vähäistä arvostusta saivat myös oman äidinkielen tai uskonnon opettajina toimivat ”mustapartaisiksi miehiksi” nimetyt kiertävät opettajat, joiden ei nähty juuri keskustelevan koulun henkilökunnan kanssa:

V1: Siis et nyt täällähän meil on se että, onneks tää [opettaja] on hyvin ulospäin suuntautunu. Et sittenhän täällä oli [opettajana], mä oon nähny, ja on yhellä toisellakin koululla, on semmosia mustapartaisia miehiä, jotka hyvä kun nyökkäävät, heihin ei saa mitään kontaktia, et se on aika hurja juttu. (...)

V2: Joo, muistat sä se, se yksi mies joka, se ei koskaan puhunut kenellekään...

V1: Mustapartainen mies

V2: Mustapartainen mies, ei koskaan puhunut tuolla opettajanhuoneessa kenellekään eikä tervehtiny eikä antanu varmaan kättäpäivää, ei sanonu koskaan kenellekään. (Ha1He1&3, opettajia, naisia)

Vaikka miessukupuoli toi usein valtahierarkiassa etua, tässä tilanteessa se toimi islaminuskoisuuteen ja ihonväriin, eräänlaiseen rodullistettuun muslimimiehen habitukseen, yhdistettynä pikemminkin päinvastoin¹⁴². Samassa haastattelussa puhuttiin myös musliminaisen alisteisesta asemasta sekä islamilaisten mutta myös muiden uskonnollisten johtajien vallankäytöstä. Tulkiten, että islaminuskoisten, mustapartaisten miesten puhumattomuuden katsottiin kertovan uskontoon perustuvasta ja naiseen kohdistuvasta ylimielisestä asenteesta.

Vähäistä arvostusta saivat osakseen myös sellaiset henkilöt, jotka eivät osanneet suomen kieltä. Tällaisia olivat koululla vierailevat kiertävät¹⁴³ siivoojat. Kielitaidon puutteen ja lyhyen, kiireisen koulussa päivittäin viettämänsä ajan vuoksi heitä ei mielletty osaksi kouluyhteisöä. He olivat vain jonkin yrityksen ”kielitaidottomia” maahanmuuttajatyöntekijöitä. Kiertävästä työstä ja kiireestä johtuen heillä ei ollut myöskään mahdollisuutta päästä osaksi kouluyhteisöä, solmia suhteita, oppia kieltä ja saada arvostusta. Vaikka monet ulkomaalaissyntyiset henkilöt saivat työyhteisössä arvostusta osakseen, heidän suomalaisuutensa ja osaamisensa oli tilapäistä ja ehdollista. Toiseksi joutumisen uhka oli läsnä koko ajan, vaikka eroa ei olisi tuotukaan esille. Siksi omaa suomalaisuutta, sopeutumista ja yritteliäisyyttä täytyi performoida aina uudelleen. Suomalaisen yhteiskunnan hyvistä puolista kertominen sekä oman tyytyväisyyden, yhteiskuntaan sopeutumisen, kunnollisuuden ja ahkeruuden osoittaminen tulivat esille useissa koulun henkilökuntaan kuuluvien ulkomaalaissyntyisten henkilöiden haastatteluissa. Monet koulun ulkomaalaissyntyisistä aikuisista kertoivat siitä, kuinka he olivat omaan tilanteeseensa tyytyväisiä. Ongelmista ja ikävästä kohtelusta, kuten syrjinnästä tai rasismista, ei mielellään kerrottu, vaan asioiden kerrottiin olevan hyvin. Ikävä kohtelu tuli esille vain sitä erikseen kysyessäni, ja tällöinkin siitä puhuttiin epäsuorasti. Samalla korostettiin, etteivät kokemukset olleet suuria asioita, eikä niitä tapahtunut usein, ja että niistä oli selvitty ja elämässä pyrittiin eteenpäin. (ks. myös Rastas 2004¹⁴⁴.)

¹⁴² Ks. esim. Hopkinsin (2004) artikkeli siitä, kuinka ihonväri, pukeutuminen ja parta tuottavat ”muslimiuden”, joka johtaa nuorten muslimimiesten ulkopuolisuuteen skotlantilaisissa 9/11-jälkeisessä yhteiskunnassa.

¹⁴³ Kiertävät siivoojat liittyvät Helsingin kouluissa tehtyyn siivouspalveluiden kilpailuttamiseen. Kyseisessä koulussa kilpailutuksen voitti yritys, joka hoiti siivouksen niin, että siivoojat kävivät koululla kerran päivässä hoitamassa siivouksen ja siirtyivät sitten toiseen kouluun tai toimistoon. Koulun oman siivoojan sijaan tuli siten useissa työpisteissä kiertäviä siivoojia (ks. tarkemmin luku 8.2).

¹⁴⁴ Rastas (2004) kuvaa, kuinka hänen haastattelemansa nuoret ja nuoret aikuiset eivät mielellään puhuneet kipeistä kokemuksista tai nimenneet niitä rasismiksi. Kun rasismin kokemuk-
sia tuotiin esille, kokemuksiin viitattiin epäsuorasti. Haastateltavat korostivat usein selviyt-
neensä rasistisista tilanteista tai pyrkivänsä pääsemään yli ja unohtamaan kokemuksen. Ajat-

Haastattellessani opettajakuntaan kuuluvaa ulkomaalaissyntyistä henkilöä ja kysyessäni hänen mahdollisista erilaisuuden kokemuksistaan haastateltava korosti omien heikkouksien tiedostamista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä pyrki osoittamaan ansioita, joiden perusteella hänet tulisi lukea suomalaisten joukkoon:

K: Miten sitten kun tulit tänne Suomeen, ja nyt oot ollu koulussa töissä erilaisissa tehtävissä niin onko sulla ollut Suomessa tai koulussa semmoista kokemusta et oot erilainen, tai kokeeko itsensä erilaiseksi?

V: No onhan se aina tietysti, se on aina se tilanne päällä et olen erilainen, no... en ole suomalainen, sanotaan niin. Et mulla on erilaiset ajattelutavatkin joissain asioissa. Mutta ei se... kukaan oikeestaan oo ottanut esille, että mä oon maahanmuuttaja tai jotain, mä en osaa suomea niin hyvin. Et kyllä mä niinkun nää asiat tiedän ihan hyvin ittekin ja yritän kehittää itteäni koko ajan, mut ei oo kertaakaan sanottu mulle mitään negatiivista, ei. Ja se että mä oon töissä suomalaisessa yhteisössä ja opetan suomalaisia lapsia – myöskin suomalaisia lapsia, niin kyllä se varmaan kertoo aika paljon. (Ha10He2, opettaja, nainen)

Jatkuvan oman osaamisen ja kunnollisuuden osoittamisen taustalla oleva ajatus suomalaisuuden ehdollisuudesta oli sekä henkilöiden itse kokemaa että ulkoa tuotettua. Esimerkiksi oppilaat tuottivat käsitystä suomalaissyntyisen ja äidinkielenään suomea puhuvan opettajan kyseenalaistamattomasta asiantuntijuudesta suhteessa maahanmuuttajaopettajan häilyvään asiantuntijan positiioon. Eräs opettaja kertoi, että hänen oppilaansa olivat kyselleet häneltä, oliko eräs toinen koulun opettaja ”oikea opettaja”:

V1: ...mä huomaan että mun luokan oppilaat esimerkiks heidän kuvaamataidon opettajan kotitaustastaan tai kielestään, niin he keskustelevat siitä paljon (...) ja heitä kiinnostaa hirveesti se että mistä on opettaja tullu tänne ja miten on Suomeen päätyny.

V2: (...) sit jotkut oppilaat on ottanu myöskin puheeks sen, että kun on muunmaalaisia opettajia, että onko ne niin kun ihan sit oikeita opettajia että onko ne opiskellu samalla tavalla ja muuta. Ja sitten siitä tietysti keskustellaan. Ja tottahan se on että ovat ihan oikeita opettajia ja ovat opiskelleet ihan samalla tavalla ja jotkut vielä vähän enemmänkin kun moni muu täällä. (Ha23He6&7, opettajia, naisia)

telen, että pyrkimys haavoittamattomuuden ja selviytymisen osoittamiseen sekä sankaritarihoidon kertomiseen (Rastas 2004) on yhteydessä käsitykseen itsenäisestä ja itseään hallitsevasta, suvereenista ja kaikkivoipaisesta yksilöstä. Haavoittuvuuden tai selviytymättömyyden tunnustaminen on siis riski, koska se voi kyseenalaistaa subjektin position itsenäisenä ihmisenä. Kun käsitys yksilön suvereniteetista yhdistyy suomalaisuuteen, oman epäonnistumisen tai haavoittumisen myöntäminen olisi riski sekä itsenäisen että suomalaisen subjektin position säilyttämiselle.

Myös keskustellessani luokkakokoihin liittyvistä järjestelyistä toisen tutkuskouluni johtoon kuuluvan henkilön kanssa kävi ilmi, että suomalaisen opettajankoulutuksen (ja ehkä myös suomenkielisyyden ja kansallisuuden) ajateltiin takaavan pätevyyden ja asiantuntijuuden, kun taas muiden osalta pätevyyttä pidettiin epävarmana:

Ja siin pitää olla opettajalla kyllä hyvä se ote siihen ryhmään sitten että hänelle voi semmosen [ison, 30 oppilaan] ryhmän laittaa. Ja siitähän me lähdetään että jos on opettajankoulutus, suomalainen opettaja, niin kyllä hän ne ryhmänhallintataidot omaa. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Toiseus heijastui myös siihen, millä tavoin katsomusvähemmistön edustaja joutui koulun arjessa tai yhteiskunnassa ylipäättään miettimään sitä, miten hän kommunikoi valtaväestön kanssa. Vähemmistöiltä vaadittiin enemmän kuin valtaväestöltä, sillä heidän täytyi osoittaa jatkuvasti kunnollisuuttaan. Vähemmistöön kuuluvan henkilön ”huonon” käytöksen ei katsottu kertovan vain kyseisestä ihmisestä itsestään, vaan koko vähemmistöstä ja heidän kulttuuristaan (ks. myös Lappalainen 2006a). Tämän vuoksi arjen kommunikaatiossa oli otettava huomioon koko vähemmistön etu. Vähemmistön edustajan oli pyrittävä olemaan asiallinen ja rakentava silloinkin, kun tilanne tuntui epäoikeudenmukaiselta:

V: (...)Vaatimukset siihen, miten muslimi käyttäytyy on korkeammat kun miten he ite käyttäytyy. Jos haluu saada jotain hyvää aikaseks niin pitää yrittää vaan olla rakentava ja asiallinen ja kaikkee mahdollista.

K: Mitä tarkoitt sillä, että vaatimukset sille miten muslimi käyttäytyy, on korkeammat?

V: No jos mä vastaisin hölmöön kysymykseen hölmöllä tavalla niin ei ne huomais mitään vikaa siin omassansa, ne vaan, juu, tommosii noi muslimit on tai jotain, ajattelis sitten vaan. Nimenomaan se että mitä muslimi tekee ja sanoo on niinku... Ehkä tavalliset hölmöilyt ei ole niin hyväksyttäviä kuin jonkun muun kohdalta (...) Et jotenkii, pienissäkin ongelmatilanteis näkee, niin ajattelee sitte, että joku opettaja ja joku pieni ongelmatilanne, et oisko se välttämättä toista muuta opettajakollegaa kohtaan samanlainen tai jotain. Mut... onhan niitä opettajien välillä keskinäisiä ongelmia kouluissa, ei se kaikki johdu siitä että... on muslimi. (Ha9He16, opettaja)

Toiseksi positioidulle mahdollisuus kritiikkiin oli valtaväestöä rajallisempi. Toisen täytyi muotoilla kritiikkinsä taitavasti, sillä muutoin enemmistö saattoi tulkita kritiikin toisen kulttuurista tai uskonnosta johtuvaksi ”kummallisuudeksi” sen sijaan, että kritiikki olisi tuonut esiin kummallisuuden enemmistön logiikassa ja toiseuttamisen prosessissa itsessään. Samalla puhuja tuo

esille sen, etteivät kaikki haasteet liity kuitenkaan tähän positioon, vaan ne voivat johtua myös muista asioista.

Eniten suomalaisen yhteiskunnan, koulun järjestysten ja stereotyyppisen suomalaisuuspuheen kritiikkiä esittivätkin sellaiset henkilöt, jotka määrittelyivät itsensä jollain tavoin vähemmistöön suomalaisen valtakulttuurin sisällä, mutta joiden positio suomalaisina oli ylisukupolvisen Suomessa asumisen, syntyperän ja kielen kautta kuitenkin turvattu.

”Sopeutumattomuuden” rakentuminen valinnaksi ja ulkopuolelle jättämisen perusteeksi

Toisen ehdollistettua suomalaisuutta käytettiin ”oikein” toimimiseen ja suomalaiseksi tulemiseen liittyvänä suostutteluna. Suostuttelun merkitys perustui hierarkiaan, jossa suomalaisuus rakennettiin yliveriseksi, halutuksi ja tavoitelluksi suhteessa toisen kulttuuriin. Jos toinen ei kuitenkaan performoinut ahkeruuttaan ja kunnollisuuttaan, tulkittiin tämä sopeutumattomuudeksi. Sopeutumattomuutta puolestaan pidettiin omana ja järjettömänä valintana. ”Tietoisin valinnan” katsottiin oikeuttavan sen, että toinen voitiin jättää ulkopuolelle.

Toisen ahkeruutta ja sopeutumista, eli ”hyvää” käytöstä ja suomen kielen taitoa pidettiin joissain tilanteissa Suomessa asumisen ehtona. Opettajainhuoneessa herätti esimerkiksi paheksuntaa se, ettei Suomessa pidemmän aikaa asunut henkilö osannut riittävän hyvin suomea, minkä tulkittiin tarkoittavan halua olla sopeutumatta. Suomalaisen yhteiskunnan ei katsottu olevan vastuussa tällaisen valinnan tehneistä ei-suomalaisista henkilöistä. Mikäli tällaisen henkilön yhteiskunnallinen asema oli kuitenkin sellainen, ettei hän omalla läsnäolollaan ikään kuin rasittanut suomalaista yhteiskuntaa, vaan jopa osallistui sen pitämiseen yllä, katsottiin tämän kuitenkin olevan kuitenkin jossain määrin anteeksi annettavaa:

Opettaja 1: Oppikirjassa oli kansainvälisyyskasvatusosuus ennen hiihtolomaa. Opeteltiin tervehtimistä. Kansainvälisyys näkyy meidän koulussa siinä, ettei maahanmuuttajat tunne suomen lakia.

Keskustelee toisen opettajan (opettajan 2), kanssa, että Ranskassa on kieli- ja kulttuurituntemuksen koe. Muuten ei saa uusittua viisumia.

Opettaja 1: Jos on asunut Suomessa 10 vuotta ja tarvii vielä tulkkia se kertoo, ettei ole sopeutunut tänne. Verorahojen haaskausta. Minkä tahansa kielen oppii kahdessa vuodessa.

Opettaja 3 kertoo tuntemastaan henkilöstä, joka ”ilmeisesti ei halua oppia”. Puhuu töissä englantia.

Opettaja 1: Mut hän varmaan maksaa oman tulkkinsa. (Lehmus 26.2.2008)

Edellinen esimerkki tuo esille sen, kuinka toisen on kunnollisuudella, rahalla tai molemmilla ansaittava oikeutensa maassa asumiseen ja yhteiskunnan palveluihin, jotka nähdään kansakuntaan kuuluville rajatuksi omaisuudeksi. Toisen osalta kysytään hänen hintaansa, hänen tuottamiaan kustannuksia yhteiskunnalle (Keskinen, Rastas & Tuori 2009b, 14–15). Kyseenalaistamattoman oikeuden asumiseen ja yhteiskunnan palveluihin katsotaan olevan vain niillä, jotka ovat syntyperän ja kielen kautta osallisia tietystä kansasta ja kansallisvaltiosta. Toiselle tämä oikeus on mahdollista vain silloin ja vain niin kauan, kun hän osoittaa kunnollisuuttaan ja haluaan tulla ”meidän” kaltaiseksi.

Sääntöjen noudattamatta jättäminen saattoi myös maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla tulla tulkituksi kunnottomuudeksi. Kunnottomuus rakentui tässäkin oppilaan omaksi valinnaksi olla sopeutumatta, siis halun ja ahkeruuden puutteeksi. Opettaja ei katsonut olevansa vastuussa tällaisesta oppilaasta, vaan jätti asian järjestelmän (atk-järjestelmän ja oppilashuolto- tai tukiverkkojärjestelmän) hoidettavaksi:

Valitunti opettajanhuoneessa. Kaksi opettajaa keskustelee erään maahanmuuttajaoppilaan poissaoloista. Oppilas on ollut poissa liikunnan tunneilta.

Opettaja 1: *Merikkaan poissaolot Wilmaan. Se on siinä. Eipähän häiritse opetusta. (Sanoo, jotain siitä, ettei haittaa että oppilas on poissa.) Saa nähdä, milloin joku puuttuu poissaoloihin.*

Opettaja 2: *Koulussako?*

Opettaja 1: *Koulussa tai kotona.*

(keskustelevat hetken)

Opettaja 1: *Koulussa on samat säännöt kaikille.*

Opettaja 2: *Niin, mut maahanmuuttajilla kieli tekee usein sen et...*

Opettaja 1: *Kun ei itse tee töitä, ettei sopeudu, sit syytetään muita.*

Opettaja 2: *Minä yritän selvittää.*

(En kuule keskustelun jatkoa.) (Vaahtera 7.4.2008)

Opettajan 1 näkökulmasta poissaoloihin oli siis yksi syy, oppilaan oma laiskuus tai halu olla sopeutumatta olemassa oleviin (normalistaviin) sääntöihin. Toinen opettaja taas yrittää tarkastella tilannetta ja siihen liittyviä syitä rakenteellisesta näkökulmasta.

Tilannetta voi analysoida myös opettajan vastustuksena sellaista puhetaa kohtaan, jossa opettajan oletetaan olevan vastuusta oppilaiden epäonnistumisista ja jossa opettajalle ja koululle asetetaan yhä enemmän odotuksia ja velvollisuuksia paikata yhteiskunnan epäkohdista johtuvia koulutuspolulta ”putoamisia”. Tilanteessa on läsnä kohtuuttomien odotusten, rakenteellisten kysymysten sekä rajallisten resurssien välinen ristiriita. Koululta ja opettajalta odotetaan samaan aikaan monia asioita. Yhtäältä opettajan odotetaan kas-

vatuksen kautta tekevän oppilaat hyväksi kansalaisiksi ja ”pelastavan” oppilaat huonolta tulevaisuudelta, toisaalta taas erottelevan oppilaat ja tukevan kilpailussa menestyviä. Asiakkaitaan palvelevassa koulussa myös koulun ja opettajan merkitys tietäjänä on muuttunut. Tavoitteet eivät ole koulun, vaan markkinoiden tai yksilöiden itsensä asettamia. Opettajan tekemä normaalistaminen ja kansalaisuuteen kasvattaminen saattavat olla ristiriidassa ”asiakkaan edun” kanssa. Myös siitä, millaisin keinoin ja hallinnan menetelmin jo itsessään erisuuntaisiin tavoitteisiin päästään, voi olla erilaisia näkemyksiä. Vastuun ”ulkoistamisen” järjestelmälle ja kodeille voi tulkita myös keinoksi selvittää mahdolltomalta tuntuvassa tilanteessa.

6.5 Yhteenvetoa

Koulun diskursiivisissa käytännöissä eroista puhuttiin ikään kuin ne olisivat jo olemassa oppilaissa sen sijaan, että niitä olisi ajateltu kontekstikohtaisina ja tuotettuina. Oli poikkeuksellista, että erilaisuuden ajateltiin muodostuvan suhteessa johonkin. Erot tulkittiin usein normaalista poikkeavaksi erilaisuudeksi. Normaalin muodostaman valkoisen ja suomalaiseksi nimetyn oppilasjoukon sisällä esimerkiksi yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen tai katsomukseen liittyviä eroja ei useinkaan tunnistettu eikä reflektoitu. Tämän seurauksena merkityksellisiksi eroiksi ja poikkeavuudeksi muodostuivat oppimiseen liittyvä erityisyys sekä maahanmuuttajuus. Myös dikotomisiksi ymmärretty sukupuoli tuotti oppilaiden välille eroja. Tällainen käsitys eroista on yhteydessä tapaan, jolla eroista valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 1994, 2004) puhutaan.

Erilaisuuden osalta tehtiin eroa normaalin sisään mahtuvan ja sen ulkopuolelle jäävän epänormaalin erilaisuuden, ”myönteisen” ja ”kielteisen” erilaisuuden kuten myös toivottavan ja ei-toivottavan erilaisuuden välille. Erilaisuuden käsitteen koettiin saavan usein kielteisen, epänormaaliin viittaavan merkityksen. Tätä merkitystä pyrittiin muuttamaan vetoamalla siihen, että jokainen on erilainen (eron universalistaminen, erottelun poliittisuuden häivyttäminen), puhumalla kielteinen erilaisuus myönteiseksi (näkemällä toisten joukossa ”meidän” kaltaisiamme ja nostamalla esille erityisyyden hyviä puolia) sekä kiistämällä merkitysjärjestelmiin tai materiaaliin rakenteisiin liittyvien erojen olemassaolo (samanlaisuuden ja tasa-arvoisuuden oletus). Jokainen näistä tavoista pyrki jollain tavalla siirtämään normaalin ja epänormaalin välistä rajaa tai poistamaan epänormaalin kategorian samalla, kun ne normaalia määritellessään tulivat tuottaneeksi epänormaalin uudeleen. Huomio kiinnittyi siten lopputulokseen, eli kategorioihin, eikä siihen, millaisen tiedonkäsityksen ja erottelun prosessin kautta normaali ja epänormaali tai poikkeava tuotetaan.

Koulun arjessa erot muodostuivat kategorisiksi yleistyksiksi, käsityksiksi siitä, mikä oli kullekin ryhmälle ”ominaista” ja normaalia sekä mikä taas epänormaalia. Yleistykset toimivat mukaan ottamisen ja ulkopuolelle jättämisen sekä tietynlaiseen subjektiuteen ja toimintaan suostutteleminen keinoina. Kategorisia yleistyskäyttöä käytettiin keinona ohjata oppilasta kohti ”sukupuolensa mukaista” tai keskiluokkaista toimintaa. Normaaliin ohjattiin ”virheitä” tai epänormaaliuksia osoittamalla, minkä kautta ”oikea” toiminta tai olemisen tapa tuli osoitetuksi.

Oppilasta ohjattiin myös kohti ”oikeaa” tietoa ja taitoja, jollaiseksi koulussa muodostuivat oppikirjan ja opettajan tieto. Sen sijaan oppikirjan ja opettajan tiedon ulkopuolinen, toisenlaisissa konteksteissa hankittu tieto jäi koulun kontekstissa toissijaiseksi tai merkityksettömäksi tiedoksi. Muualla hankittuja taitoja ei koulussa välttämättä tunnistettu osaamiseksi.

Valtiollisia instituutioita, luonnonoloja ja kansallisia kulttuureja koskevat representaatiot ja yleistykset olivat ympäristö- ja luonnontiedon keskeistä tietoa, oppiainesta, joka oppilaiden tuli omaksua. Representaatioiden ja niitä koskevien yleistysten kautta tuotettiin myös käsitystä kulttuurisesta läheisyydestä sekä suhteesta menneisyyteen että nykyisyyteen. Pohjoismaisuutta, kansallista ja kielellistä sukulaisuutta sekä eurooppalaisuutta koskevien representaatioiden vastakohtaksi tuotettiin koloniaaliset, eksoottista menneisyyttä ja ei-modernia nykyisyyttä koskevat tilat. Kansalliset representaatiot toimivat viitekehystenä, jonka kautta ei-suomalaisiksi nimettyjä oppilaita ja heidän tietoaan pyrittiin ottamaan huomioon. Heidän tehtävänä oli performoida kansallisuuttaan sekä tuoda lisäinformaatiota oppikirjan ja opettajan tiedon rinnalle. Heidän tietonsa jäi kuitenkin vähempiarvoiseksi opettajan ja oppikirjan tietoon verrattuna.

Monikulttuurisen oppilaan konstruktio toimi yhtenä erilaiseksi nimeämisen keinona. Tämän konstruktion keskiössä oli ei-valkoiseksi, ei-suomalaiseksi ja ei-suomenkieliseksi, kulttuuriltaan erilaiseksi ja islaminuskoiseksi nimetty maahanmuuttajaoppilas. Sen sijaan valkoihoisia ja eurooppalaisia maahanmuuttajaoppilaita ei useinkaan kutsuttu monikulttuurisiksi oppilaiksi. Monikulttuurisen oppilaan keskeiseksi ominaisuudeksi tulkittiin siten hänen erilaisuutensa, joka täytyisi ottaa koulussa huomioon ja jonka katsottiin aiheuttavan koulussa myös yhteentörmäyksiä. Monikulttuuriseksi nimettiin siten sitä, mikä ei ollut mukautettavissa suoraan koulun järjestykseen.

Myös katsomus muodostui yhdeksi erottelun ja kategorisoinnin välineeksi. Suomalainen sekulaarisuus ja sekulaari luterilaisuus muodostuivat normatiiviksi, jolle muut katsomukset tuotettiin poikkeaviksi ja alisteiseksi. Tässä rakentui epäsymmetria itsenäiseksi, vapaaksi, rationaaliseksi, valitsemaan

kykeneväksi ja tasa-arvoiseksi tuotetun sekulaarin luterilaisen subjektin sekä epäitsenäiseksi, vajaavaltaiseksi, sidotuksi, epärationaaliseksi, valitsemaan kykenemättömäksi ja epätasa-arvoiseksi tuotetun toisen välille. Sukupuolten tasa-arvo liittyi keskeisesti katsomusta koskevien erojen tuottamiseen. Vaikka toiseuttaminen koski monia ryhmiä, kaikkein erilaisimmiksi tuotettiin ei-valkoiset ja ei-eurooppalaiset muslimit. Katsomusryhmät ajateltiin sisäisesti yhtenäisiksi ja arjen käytäntöjä suunniteltiin näiden luokittelujen pohjalta. Tästä seurasi kuitenkin ongelmia ja opettajan kannalta lisätyötä silloin, kun kategoriset yleistykset osoittautuivatkin paikkansa pitämättömäksi ja toiminta täytyi suunnitella uudelleen toisenlaisista lähtökohdista.

Normaaliin oppilasjoukkoon nähden erilaisina pidettyjen, erityisoppilaiksi ja maahanmuuttajaoppilaiksi nimettyjen, läsnäoloa koulussa arvotettiin sekä myönteiseksi että kielteiseksi. Arvottaminen tehtiin normaalina pidetyn enemmistön näkökulmasta ja heitä koskevia seurauksia ajatellen. Myönteisenä pidettiin sitä, että erilaisiksi nimetyt oppilaat kasvattaisivat normaaleina pidettyjä oppilaita erilaisuuden kohtaamiseen ja ymmärtämiseen, totuttaisivat heidät sietämään yllättäviä muutoksia sekä lisääisivät heidän tietoaan maailmasta ja kansainvälistäisivät heitä. Kansainvälisyyden ja erityisyyden läsnäolosta koulussa muodostui myös normatiivi, johon sisältyi ajallinen jatkumo: nykypäivän normaaliksi kouluksi ajateltiin moninainen ja kansainvälinen koulu kun taas menneisyyden normaaliksi tuotettiin yhdenmukainen, normaaleista oppilaista koostuva koulu. Erilaisiksi nimettyjen oppilaiden läsnäolon katsottiinkin tuottavan normaaleiksi nimetyille oppilaille kompetensseja, jotka tarjoaisivat heille ”etulyöntiaseman” tulevaisuudessa. Toisen tehtävänä oli siten edistää normaaliksi nimettyjen menestystä. Silloin, kun erilaisiksi nimettyjen läsnäoloon liitettiin varauksia, ongelmaksi nähtiin sekä erilaisiksi nimettyjen oppilaiden määrä että heidän erilaisuutensa laatu. Ongelmana pidettiin siis sitä, mikäli luokassa tai koulussa olisi ”liian paljon” tai ”liian erilaisia” oppilaita. Kielteisenä pidettiin myös sitä, että erilaisiksi nimetyt oppilaat eivät näyttäneet sopeutuvan koulun normaalistaviin järjestyksiin.

Suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden välinen ero toimi niin ikään ulkopuolelle jättämiseen ja mukaan ottamiseen perustuvan suostuttelun välineenä. Ei-suomalaisina pidettyjä maahanmuuttajaoppilaita pyrittiin ohjaamaan tietynlaisiin taitoihin ja käyttäytymiseen korostamalla näiden taitojen ja toimintatapojen suomalaisuutta. Suomalaisuus oli ehdollista: tilapäinen positio suomalaisena oli ansaittavissa vain jatkuvalla kunnollisuuden, osaamisen ja pätevyys osoittamisella. Tämä koski myös ei-suomalaisiksi nimettyjä koulun henkilökunnan jäseniä.

7 Poikkeavat ja lähiöiden oppilaat normaalistavan hallinnan ja huolen kohteina

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millaisia normaalistavan hallinnan keinoja ja huolipuhetta erityisoppilaiksi ja maahanmuuttajaoppilaiksi nimettyihin oppilaisiin sekä lähiöiden oppilaisiin kohdistuu koulun diskursiivissa käytännöissä ja rakenteissa. Analysoin, miten samanlaisen ja erilaisen kohtelun periaatteet koulussa jäsentyvät ja miten ne toimivat normaaliksi tekemisen keinoina. Lisäksi analysoin, miten lähiöoppilaan konstruktio tuotetaan ja miten tällaisesta oppilaasta tulee huolipuheen ja erityistoimien kohde.

Koulun arjen toimintojen ja rakenteellisten erityisjärjestelyiden (esim. ryhmäjaot) sekä tukitoimien kautta erilaisiksi ja poikkeaviksi tuotettiin lähtökohtaisesti kaksi oppilasryhmää, joiden katsottiin vaativan erityistä huomiota tai huolenpitoa. Yhden erilaisten kategorian muodostivat erityisoppilaat. Tähän kategoriaan sijoitettiin ne, jotka nähtiin oppimiseltaan (”oppimisvaikeudet”), käyttäytymiseltään (”käyttäytymisen ongelmat”) tai kotitauksaltaan (”sosiaaliset ongelmat”) poikkeaviksi. Toisen kategorian muodostivat kieleltään, ihonväreiltään, ”etnisyydeltään” tai uskonnoltaan erilaisiksi nähdyt ja maahanmuuttajaoppilaiksi nimetyt oppilaat. Normaalin ja poikkeavan välinen erottelu sekä erilaisuuden näkeminen poikkeavuudeksi heijastelee siten vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, ja myös kahden sitä edeltävän opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1994 ja POPS 1985), käsitystä oppilaiden välisistä eroista.

Kaikkiin erityisoppilaiksi tai maahanmuuttajiksi nimettyihin tai tukitoimien kautta sellaisiksi tuotettuihin oppilaisiin ei kuitenkaan liitetty samanlaisia merkityksiä, eivätkä heitä koskevat puhetavat olleet samanlaisia. Kahden erillisen ryhmän (erityisoppilaat ja maahanmuuttajaoppilaat) sijaan erilaisiksi nimettyjen oppilaiden joukkoa kategorisoitiin sen perusteella, ajateltiinko heidän erilaisuutensa olevan ”kompensoitavissa” suhteessa normaaliin, nähtiinkö erot yksilöllisiksi ja ”luonnollisiksi” (oppimisen ongelmat) vai sosiaalisesta ympäristöstä (kansallinen kulttuuri, uskonto, yhteiskuntaluokka) johtuviksi sekä nähtiinkö erilaisiksi nimettyjen oppilaiden ”sopeutuvan” tavallisten oppilaiden joukkoon vai vaativan tukea, huomioon ottamista ja erilaista kohtelua ja siten aiheuttavan muutoksia normaaleihin järjestyksiin ja käytäntöihin. Lisäksi eroja oli siinä, millaisen erilaisuuden kohdalla erilainen kohtelu nähtiin perusteltuna ja millainen erilaisuus puolestaan rakentui eihyväksyttäväksi, jolloin siihen kohdistui ”korjaavia” toimenpiteitä.

Erityisoppilaat ja maahanmuuttajaoppilaat muodostivat itse asiassa kolme erilaista ryhmää. Erityisoppilaiksi nimettyjen kohdalla sellaista erilaisuutta,

joka katsottiin oppimiseen liittyväksi tai ”luonnolliseksi” ja joka ei suoranaisesti ”häirinnyt” koulun ja oppitunnin järjestyksiä ja normaaleiksi nimettyjen oppilaiden opiskelua, pidettiin hyväksyttävänä erilaisuutena. Tällöin periaatteena oli erojen huomioon ottaminen niin, että erilaisten tukitoimien avulla epänormaali erilaisuus voitaisiin ”korjata” ja oppilaasta tulisi normaali. Alla olevassa aineistokatkelmassa tärkeänä pidetään sitä, että opettaja on oppilaan erilaisuudesta ja sen vaikutuksesta tietoinen ja ottaa asian huomioon, jotta oppilaiden yhdenvertaisuus opiskelun näkökulmasta toteutuisi:

K: Mikä on niin kun tärkeintä opettajan, miten hänen tulis suhtautua sit monenlaisuuteen, minkälaiset asiat niin kun on siinä tärkeitä?

V1: (...) Mun mielestä niin kun siis tietenkin pitää ottaa huomioon ne, että yrittää raivata niitä oppimisen esteitä, mitkä niin kun oppilaalla voi olla juuri sen erilaisuuden, monenlaisuuden¹⁴⁵ takia mutta tota noin niin muuten eihän siinä pidä olla minkään näköistä erilaista suhtautumista kun kehen tahansa lapseen.

V2: Tietoa varmasti tarvitaan enemmän.

V1: Niin.

V2: Ja sellasta koska joku erilainen oppija niin tarvitsee erilaisia tukimuotoja, just sitä että mitä oppimisen esteitä raivataan pois taikka tarvitsee jotain apuvälineitä tai jotain tällästä, niin sellasta tietoa varmasti opettajat tarvitsee sitten että pystyy auttamaan parhaansa mukaan. (Ha3He6&7, opettajia, naisia)

Tässä erilaisuus tuotetaan puutteeksi ja esteeksi, joka tulisi ylittää niin, että oppilaat voisivat olla opiskelussaan tasa-arvoisessa asemassa. Tavoitteena on samalle viivalle pääseminen eroista huolimatta. Erilaisuudella ei ole siten arvoa itsessään, vaan erilaista kohtelua pidetään perusteltuna vain siinä määrin kuin se mahdollistaa samanlaiset oppimisen mahdollisuudet normaaleihin verrattuna ja siten normaaliksi tuleminen. Normaaliksi tekeminen ei siten tapahtunut samanlaista kohtelua tai toimintaa koskevan vaatimuksen kautta, vaan erojen tunnustamisen ja siihen liittyvän tuen avulla.

Myöskään niiden maahanmuuttajaoppilaiden erilaisuutta, joiden etnisyyden, kulttuurin tai uskonnon ei katsottu asettavan valtakulttuurille erityisiä ”vaatimuksia” ja joiden suomen kielen taidon katsottiin vastaavan suomea äidinkielenä puhuvia, ei nähty ongelmalliseksi. Heidän katsottiin sulautuvan muuhun oppilasjoukkoon ja ”menevän sen mukana”. Heihin sovellettiin samanlaisen kohtelun politiikkaa. Heitä ei myöskään nimetty arjen käytännöissä maahanmuuttajaoppilaisiksi. Heidän maahanmuuttajuutensa rajoittui siten paperille tai tilastoihin (äidinkieli), jos sinnekään. Heidän ei nähty koulun arjessa tarvitsevan erityistä huolenpitoa.

¹⁴⁵ Erilaisuudella viitattiin tässä haastattelussa erilaisiin oppijoihin ja monenlaisuudella taas kulttuuritaustaltaan erilaisiin oppilaisiin.

Kahden ääripään väliseen ryhmään sijoittuivat sellaiset erilaisiksi nimetyt maahanmuuttajaoppilaat, joiden kulttuurin tai uskonnon edellyttämät ”poikkeukset” oli *mahdollista* tunnustaa ja ottaa huomioon, mutta joiden näistä eroista huolimatta katsottiin sisäistävän hyvän kansalaisen ideaalin. Nämä oppilaat muodostivat ”hyvin sopeutuneiden” tai ”integroituneiden” joukon. Myös ne erityisoppilaat, joiden erityisyydestään huolimatta katsottiin yltävän normaalin oppilaan tavoitteisiin, luettiin yhteiskuntaan hyvin sijoittuvien joukkoon.

Sen sijaan kolmanteen ryhmään, työttömyydestä, kodin ”sosiaalisista ongelmista”, ”erilaisesta” kulttuurista tai huolenpidon puutteesta johtuvaan erityisyyteen liitettiin huolenaiheita. Näihin eroihin kohdistui samanlaisen kohtelun tai erojen tunnustamisen sijaan huolipuhetta ja korjaavia toimia. Myös niihin maahanmuuttajaoppilaisiin, joiden uskonnon tai kulttuurin ajateltiin asettavan ”liikaa” rajoituksia oppilaiden itsenäisyydelle ja vapaudelle, kohdistui huolipuhetta sekä korjaavia toimenpiteitä. Tällaisia oppilaita pidettiin yksilöllisiltä ominaisuuksiltaan (jos he kuuluivat valtakulttuuriin) tai kulttuuriltaan (jos he olivat maahanmuuttajia) kouluun ja yhteiskuntaan huonosti sopeutuneina ja integroituneina.

Ongelmallisina pidetyt ja huolipuheen kohteena olevat oppilaat rakentuiivat siis ainakin joiltain osin yhtenäiseksi joukoksi riippumatta siitä, oliko kyseessä erityisoppilaaksi, maahanmuuttajaoppilaaksi tai kenties molemmiksi nimetty oppilas. Koulun kannalta erityisen problemaattiseksi muodostui sellainen erilaisuus, jonka ei nähty olevan normalisoitavissa, muttei myöskään tunnustettavissa. Se oli siis *liian erilaista* tunnustettavaksi, jolloin tähän ryhmään kohdistui sekä huolta että pelkoa (Ahmed 2000).

Tarkastelen ensin samanlaisen ja erilaisen kohtelun rakentumisen periaatetta sekä sitä, millaiset asiat katsottiin ylipäättään neuvoteltavissa oleviksi. Tämän jälkeen tarkastelen sitä, miten kielteinen ja epätoivottu erilaisuus tuotettiin huolipuheen kohteeksi.

7.1 Samanlainen ja erilainen kohtelu

Koulun arjen toiminnot ja järjestykset rakentuivat samanlaisen kohtelun ja yhteisten sääntöjen noudattamisen periaatteelle. Samanlainen kohtelu ja samanlaiset vaatimukset olivat myös tasa-arvon lähtökohtana. Kaikkien tuli siis toimia samalla tavoin, ja tästä poikkeaminen vaati erityisiä perusteluja. Tasa-jako ja samanlainen kohtelu tuotettiin normatiiviksi arkisissa tilanteissa:

Välitunti opettajanhuoneessa: Keskustellaan rahasta ja sen jakamisesta eri taroituksiin. ”Jos antaa yhdelle, niin kaikille on annettava”, rehtori toteaa. (Vaahtera 27.2.2008)

Tasajaon ja kaikkien samanlaisen kohtelun periaatteen tulkitseminen tasa-arvoksi perustuu useisiin problematisoimattomiin oletuksiin. Ensinnäkin samanlaisen kohtelun periaate olettaa, että koulun kulttuuri ja toimintatavat näyttäytyisivät kaikille ihmisille yhteisiksi ja samanlaisiksi ja että käytännöt kohtelisivat kaikkia tasa-arvoisesti. Toisin sanoen se, mikä on tasa-arvoista normaalista katsottuna, olisi sitä kaikille. Tasa-arvo perustuu siis normaaliin ja samalla tuottaa sitä. Toiseksi samanlaisen kohtelun periaate olettaa, että ihmiset ovat lähtökohtaisesti samalla viivalla. Eriarvoisuuden ei ajatella olevan osa koulun diskursiivisia ja sosiaalisia rakenteita sekä organisatorisia järjestyksiä, vaan diskursiivista, sosiaalista ja organisatorista tilaa pidetään itsessään neutraaleina ja tasa-arvoisina. Niitä pidetään tiloina, jotka yksinkertaisesti ovat ja joissa toimitaan sen sijaan, että ne ajateltaisiin diskursiivisesti, sosiaalisesti ja materiaalisesti tuotetuiksi ja jo itsessään poliittisiksi ja valtasuhteiden tuotteiksi (tilan valtageometriasta ks. Massey 2005, 177–195, 2008a, 21–22, 2008b, 58). Tällöin oletus normaalin mukaisesta kohtelusta pitää yllä ja tuottaa uudelleen olemassa olevat eriarvoisuudet sekä rakenteiden että yksittäisten ihmisten kohdalla.

Aineistossani on myös joitain esimerkkejä siitä, kuinka samanlaisen kohtelun tai ”tasajaon” sijaan lähtökohdaksi rakentui ajatus yhdenvertaisuudesta. Seuraava aineistokatkkelma kertoo siitä, miten luokat ja eri oppiaineiden opetusta koskevat oppilasryhmät muodostettiin toisessa tutkimuskoulussani:

...työnjako on semmonen mitä me ollaan puhuttu paljon ja jota on rakennettu vähän uudella tavalla, eli työt jakaantuisivat tasaisemmin täällä. Ja kaikkia koskevat tietyt samat ohjeet, täällä ei voi sooloilla. (...) Me ollaan mietitty uudelleen esimerkiksi oppilaiden ryhmittelyä ja opetusjärjestelyä. Mä oon esimerkiksi sanonu viime aikoina että ei oo mitään järkeä semmosessa ajattelutavassa, että kaikki opetusryhmät pitäis tehdä samankokoisiksi. Vaan kyllä se ryhmän rakentaminen lähtee aina oppilaiden tarpeista. Siit et minkälaisia oppilaita siinä ryhmäs on. Jossain tilanteessa ryhmä voi olla suuri, jos siel on sentyyppisiä oppilaita et he voi olla suuressa ryhmässä, opettaja on osaava myös, ja se asia, oppiaine, on semmonen missä voi olla iso ryhmä, niin sit siellä on iso ryhmä. Mut sit on tilanteita, missä pitää ehdottomasti olla pieni ryhmä, siel tulee myös turvallisuusnäkökulmat huomioitavaks. Mut sen opetusryhmän pitää olla semmonen et se työntekijä selviytyy siellä ja et se oppilas oppii. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Haastateltava korostaa, ettei oppilasryhmiä rakennettu sellaiselle periaatteelle, jossa samankokoiset ryhmät olisivat olleet itsessään lähtökohtana, sillä samankokoisuus ei välttämättä ollut yhteydessä sen enempää opettajan kuin oppilaidenkaan yhdenvertaisuuteen. Sen sijaan ryhmä rakennettiin monien erilaisten tekijöiden summana. Joissain ryhmissä saattoi siten olla noin viisitoista oppilasta, kun taas toisissa oli kolmekymmentäkin oppilasta.

Aineistostani ei löydy mainintoja, että vastaavaa eksplisiittistä pohdintaa yhdenvertaisuudesta olisi käyty oppitunneilla. Jossain määrin tällaista suhteuttamista tehtiin samanlaiseen kohteluun myönnettyjen ”poikkeusten” lisäksi niin, että kotitehtäviä jaettiin oppilaskohtaisesti tehtävien vaatiman ajan perusteella¹⁴⁶ sen sijaan, että kaikille olisi annettu samat tehtävät osaamisesta ja tehtävien vaatimasta ajasta riippumatta. Monet arjen totutut ja usein myös organisatorisiksi järjestyksiksi muodostuneet käytännöt perustuivat kuitenkin samanlaiseen kohteluun ja samalla tavoin toimimiseen, minkä taustalla oli käsitys normaalista oppilasjoukosta. Normaali muodostui sekä toiminnan rakenteelliseksi lähtökohdaksi että tavoitteeksi, jolloin toisenlaiset lähestymistavat ja toimintatavat eivät tulleet mahdollisiksi. Vaikka normaaliin perustuva ja normaaliin kasvattava toimintatapa tuotti samalla myös ei-normaalien eli ne oppilaat ja asiat, jotka määrittivät ongelmaksi, ei koulun normalisointi ja luokittelevaa tehtävää itsessään problematisoi. Problemaattisina pidettiin pikemminkin epänormaaleja oppilaita ja toimivina käytäntöinä niitä, joiden avulla epänormaaliudesta pelastaminen ja normaaliksi tekeminen vaikuttivat toimivan.

Samanlainen kohtelu tasa-arvona: keskinäisen valvonnan rakentuminen sekä oppilaan ja opettajan positiot

Normaaliuden ja hyvää oppilasta koskevien käsitysten sekä samanlaisen kohtelun istuttaminen oppilaisiin tapahtui koulun arjessa erityisesti ensimmäisen luokan alussa. Tähän koulupolun vaiheeseen liittyi sen oppiminen, miten koulussa tulee olla, mitä on normaali ja millainen on (hyvän) oppilaan positio, jota kohti tulee pyrkiä. (vrt. Gordon ym. 1999.) Opettajan tehtäväksi rakentui sekä samanlaiseen kohteluun tai ”yhteisiin pelisääntöihin” että hyvään käytökseen ohjaaminen käyttämällä erilaisia palkintoja¹⁴⁷. Samalla haasteeksi muodostui se, miten hyväksytyt poikkeukset tehtäisiin oppilaille ymmärrettäviksi:

¹⁴⁶ Tähänkin sisältyi ajatus normaalista tai keskimääräisestä kotitehtävästä, jota tarvittaessa pienennettiin, jottei tehtävä olisi muodostunut kohtuuttomaksi. ”Osaaville” tai ”innokkaille” puolestaan annettiin kirjasta lisätehtäviä tai muita ”haasteellisempia” tehtäviä. Harvinaisempaa arvelen joukkomuotoista etenemissuunnitelmaa noudattavassa koulussa olevan sen, että oppilas saisi tehdä esimerkiksi seuraavan viiden tunnin tehtävät, sillä tämä muodostuisi ongelmaksi yhteiselle etenemisjärjestykselle.

¹⁴⁷ Opettaja ohjaa opettajan ja oppilaan väliin valtapositioihin esimerkiksi korostamalla sitä, että hän (eivätkä oppilaat) päättää, miten ryhmäjaot tehdään. Palkintona ovat ahkerasta (ja hiljaisesta) sekä muita oppilaita huomioon ottavasta ryhmätyöskentelystä saatavat tähdet, jotka osoittavat ryhmien välisen paremmuusjärjestyksen ja ryhmien kehityksen (tai myös taantumisen, jos tähtiä otetaan pois). Ryhmän tai luokan saadessa riittävän määrän tähtiä saattaa performanssi tuoda myös jonkin materiaallisen palkinnon, kuten luokkajuhlat. (Vaahtera 27.2.2008)

Mut sen mä niinku omalta kohdalta huomaan, että ekan luokan alku, kun saan tän ensimmäisen luokan, niin se on hirveen tärkeätä et millaisen tunnelman ja sen fiiliksien sinne luokan oppilaiden keskuuteen saa. Ja sillon mä hirveen monta kertaa syksyn mittaan mietin, et miten mä ite suhtaudun, miten mä lyön... läpi erilaiset erilaisuuden tilanteet näitten tiettyjen lasten kohdalla. (Ha1He3, opettaja, nainen)

Se, miten kahden erilaisen toimintatavan välisen logiikan ero perusteltaisiin lapsille, mietitytti opettajia erityisesti heidän opettaessaan koulu-uransa alussa olevia oppilaita:

Joskus tuntuu vaikeelta tota näiden pienten kans varsinkin, kun korostaa sitä et on kauheen, lapsille sanoo et opettaja on kaikille tasapuolinen ja kaikille, kaikkia, kohdellaan samalla tavalla. Sit tuleekin heti seuraavalla tunnilla semmonen tilanne että, et se tilanne on jost-, tota kulttuurieroista johtuva tai muuta, et sä joudutkin olee niin et nyt tämä poika saakin vähän erioikeuksia tai tämän tytön vanhempien kans on sovittu tästä, sillon tulee aika paljon noilta pieniltä vielä paljon, et "justhan sä sanoit et kaikki yhtä aikaa ja kaikki samalla tavalla"... (Ha1He3, opettaja, nainen)

Alkuopetuksen aikana sisäistettiin sekä normaali toimintatapa ja hyväksytyt poikkeukset että käsitys hyvän oppilaan ominaisuuksista. Tämän seurauksena vanhemmilta oppilailta ei enää nähty tulevan "niin paljon kysymyksiä" (Ha1He2) siitä, miksi opettaja tai jotkut oppilaat toimivat joissain tilanteissa eri tavoin kuin yleensä:

Mutta se että yllättävän hyvin ne sen ekan vuoden aikana sit oppii et kyllä se opettaja sittenkin, kun saa sen tietyn auktoriteetin siinä luokassa, et opettaja tietää ja opettaja päättää ja opettaja on vanhempien kanssa sopinut, niin sit ne hyväksyy sen, mut se alkusyksy on sitä että korostetaan paljon että kaikki on samalla viivalla mut sitten tulee näitä poikkeustilanteita missä toimitaan sitten vähän... (...) Et kyllä lapset, ekaluokkalaiset, hirveen nopeesti hyväksyy sen yhteiset pelisäännöt ja ymmärtää sen, et jotkut on erilaisia ja niillä on vähän erilaiset systeemit tääl koulussakin. Ja samoin ruoka sitten myös, että miksi ne saa sitten eri ruokaa tai... (Ha1He3, opettaja, nainen)

Vaikka tämän "kaksoislogiikan" ehkä ajatellaan auttavan siinä, että oppilaat hyväksyisivät ja ymmärtäisivät erilaisuuden ja erilaista kohtelua edellyttävien toimintatapojen tarpeen, tällainen käytäntö ohjaa kuitenkin samalla ajattelemaan, että on olemassa normaaleja sääntöjä ja poikkeussääntöjä sekä vastavasti normaaleja lapsia ja poikkeuslapsia. Erilaisen kohtelun arkipäiväistymisen normaalin rinnalle vakiinnuttaa ja luonnollistaa oppilaiden väliset erot.

Oppilaat, mutta toisinaan myös aikuiset, kiinnostivat huomiota siihen, mikäli ei toimittu tasajaon tai samanlaisen kohtelun periaatteiden mukaan. Op-

pilaat kysyivätkin usein ”miks toi saa tehdä noin” tai ”miks ton ei tarvi”. Voi ajatella, että oppilaiden sisäistämä samanlaisen kohtelun periaate ja osin siihen liittyvän hyvän oppilaan position tavoittelemisen sisäistäminen muodustuivat sekä itsen että muihin kohdistuvan keskinäisen hallinnan keinoiksi. Oppilaat alkoivat siten soveltaa toisiinsa keskinäisen valvonnan ja tarkkailun periaatetta; heistä itsestään ja heidän luokkatovereistaan tuli heidän oman toimintansa kohteita (ks. Foucault 2000). Keskinäinen tarkkailu rakentui siten, että oppilaat ottivat tehtäväkseen ”vahtia”, noudatettiin samanlaisen kohtelun, tai aiemmin sovittua erilaisen kohtelun, periaatetta ”oikein” vai ei¹⁴⁸. Oppilaiden suhtautuminen tähän oli kuitenkin vaihtelevaa. Erityisesti vanhemmat oppilaat paheksuivat sitä, että joku oppilaista toimi opettajan apurina ja ”kätyrinä”. Heidän kohdallaan valvonta rakentui keskinäisten hierarkioiden eikä niinkään opettajan ja koulun ylläpitämän hyvän oppilaan position varaan.

Opettajat vastasivat oppilaiden miksi-kysymyksiin valikoivasti. Julkisiin ja tarkempaa selvitystä vaativiin asioihin opettajat antoivat perusteluja. Jos syyt taas olivat oppilaiden yksityisyyteen liittyviä tai itsestään selviä, niistä ei luokassa keskusteltu. Tällöin oppilaan yksityisyyttä loukkaavan kysymyksen sivuuttaminen sekä vanhempien kanssa sopimiseen tai opettajan päätösvaltaan vetoaminen olivat keinoja, joilla tilanteesta päästiin pois. Tällä vältettiin sellainen epäeettisenä pidetty tilanne, jossa oppilaiden ja perheiden asioita olisi tarkasteltu kaikkien oppilaiden edessä. Toisaalta, mikäli luokassa ei jossain toisessa yhteydessä keskusteltu yleisemmällä tasolla siitä, mihin samanlaisen ja erilaisen kohtelun logiikat perustuvat, eivät logiikkojen taustalla olevat oletukset tulleet myöskään eksplisiittisen pohdinnan kohteiksi. Tällöin ei keskusteltu myöskään siitä, miksi toiminta perustuu samanlaisen kohtelun ja poikkeusten väliseen suhteeseen ja voisiko jokin toinen lähtökohta olla koulussa tai jossain toisessa kontekstissa mahdollinen.

Oppilaiden kysymyksillä ja niiden ohittamisella on koulun sosiaalisessa järjestyksessä sekä opettajan ja oppilaiden positioiden luomisessa oma tehtävänsä (esim. Laws & Davies 2000; Davies ym. 2001; Tolonen 2001; Lenz Taguchi 2005). Ohitetut kysymykset olivat pitkälti koulun järjestyksiin kuuluvia pakollisia kysymyksiä tai protesteja. Näitä kysymyksiä kysytään ja niitä odotetaan, koska ne ovat osa koulun järjestyksiä, oppilaan ja opettajan positioita sekä kasvatettavien ja kasvatusinstituution välistä dynamiikkaa. Niihin ei

¹⁴⁸ Tulkinsen, että myös minulle, tutkijalle tai sijaiselle raportoidut toisten oppilaiden tekemät kielletyt asiat, liittyivät osaltaan tähän keskinäisen valvonnan periaatteeseen. Ajattelen, että tässä pyrittiin kuitenkin enemmän sen selvittämiseen, ottaisiko tutkija tai sijainen opettajan paikan vai ei, kuin siihen, että luokkatovereita olisi varsinaisesti haluttu tekemisistään vastuuseen. Toisten tekemisten lisäksi oppilaat raportoivat minulle myös omista kielletyistä tekemisistään kuin nähdäkseen, miten toimin. (ks. luku 4.)

kuitenkaan välttämättä vastata. Oppilaiden kysymykset saattavat kuitenkin pyrkiä siihen, että toiminnan taustalla oleva logiikka tulisi avatuksi. Mikäli kysymykset sivuutetaan, toiminnan logiikkaa koskevat perustelut jäävät käsittelemättä ja eksplisiittisesti pohtimatta. Tämä voi puolestaan vahvistaa sellaista ajatusta, että koulussa nyt vain toimitaan näin, eikä toiminnan perusteita tai perusteiden tulkittisuutta kannata juurikaan kysellä.

En tullut edes kirjanneeksi kaikkia sellaisia tilanteita, joissa oppilaat esittivät kysymyksiä, sillä olin itsekin omina kouluaikoinani ja opettajana ollessani sisäistänyt tämän järjestyksen siitä huolimatta, että olin myös kyseenalaistanut kyseistä toimintatapaa. Huomasin noudattavani vastaamatta jättämisen periaatetta toisinaan myös itse. Näiden tilanteiden ja niiden merkityksellisyys tunnistaminen vaatii erityistä herkäytymistä. Kirjasin kenttämuistiinpanoihini pääasiassa niitä tilanteita, joihin aikuinen jollain tavoin reagoi, sekä tilanteita, joiden ympärille kehkeytyi jonkinlainen episodi tai keskustelu. Yleensä lasten huomio kiinnittyi siihen, ettei joidenkin oppilaiden tarvinnut tehdä jotain, mitä muut joutuivat tekemään, tai että joku oppilaista sai jotain enemmän tai erilaista kohtelua muihin verrattuna (ks. esimerkkejä myös Lahelma 1999; Tolonen 2001).

Lasten tekemät kysymykset mietityttivät koulun henkilökuntaa. Niihin viitattiin eri tavoin useissa haastatteluissa ja arjen tilanteissa. Koulun henkilökunnan näkökulmasta ongelmallisia olivat kysymykset, jotka kohdistuivat nimenomaan ”kulttuurisista syistä” tehtäviin ja siten hyväksyttäviksi ja perustelluiksi nähtyihin poikkeuksiin, eivätkä niinkään toiminnan yleisiä perusteita koskevat kysymykset. Kysymyksiä herätti myös se, että ”samaa” vähemmistöä edustavat oppilaat saattoivatkin toimia eri tavoin. Seuraava aineistokatkelmä kuvaa tätä moniulotteista problematiikkaa koulun arjessa:

Ja tota tänä vuonna erityisesti mulle tuli sellaisia juttuja aika paljon syksyllä, sekä maahanmuuttajalapsista justiin, kun tuli ekaluokkalaisten erilaiset uimahallikäynnit, ja somalityttöillä on justin ollu kahenlaista käytäntöä, et joko ne tulee mukaan uimahalliin tai sitten ne käy somalityttöjen omassa, uimahallivuoroilla äitien kanssa. Niin jouduin minä perustelemaan, et miksi jonkun somalitytön kohdalla tehdään erilaisia ratkaisuja, miksi he ei samalla lailla toimi kuin me muut sitten uimahallikäynneillä. Tai sitten kesken lukukauden nyten kun somalityttö alkoi käyttää tätä huivia niin siinäkin käytiin sitten ensimmäisen kerran läpi se, että miksi saa pitää huiveja sisällä tai jumpassa tai jotain tällästä... suihkussa käynti jumppasalin jälkeen, niin se oli taas sit sellanen että miksi joillekin annettiin vähän erilaisia vapauksia, ei pelkästään somaleille, siellä oli jollakin atooppinen ihottuma, ni ei tarttenu mennä suihkuun. (Ha1He3, opettaja, nainen)

Ongelmaksi muodostuu tässä ja ehkä monissa muissakin lasten tekemissä kysymyksissä se, että oppilaat tulkitsisivat yhden oppilaan saaman erilaisen

kohtelun epäreiluutena *muita oppilaita*, siis normaaleja oppilaita kohtaan. Puhuja tuo esille sen, kuinka lapset tulkitsevat yhteisistä säännöistä poikkeamisen eriarvoisena kohteluna, vaikka koulun henkilökunnan näkökulmasta poikkeukset nimenomaan mahdollistaisivat yhdenvertaisuuden verrattuna samanlaisen kohtelun tuottamaan eriarvoisuuteen. Ongelmallisina pidetyt kysymykset eivät kuitenkaan liittyneet pelkästään erilaiseen kohteluun kategorisen enemmistön ja vähemmistön (käsitteestä ks. luku 8) välillä. Mikäli kategorisen vähemmistön kesken oli erilaisia toimintatapoja, saatettiin vähemmistön sisäisiin eroihin liittyvien ”poikkeusten” katsoa olevan vastoin vähemmistökategorian sisäistä normaalia. Tällöin toiminnan perusteluja peräviä kysymyksiä saattoi herätä myös heidän keskuudestaan.

Normaalin perustakseen ottava ja sitä tuottava samanlaisen kohtelun periaate kietoutuu yhteen liberaalin tasa-arvokäsityksen kanssa. Mikäli tasa-arvo ymmärretään samanlaiseksi kohteluksi, tasa-arvon vaatimus toimii hyvin myös normalisaation perusteluna ja välineenä. Samanlaisen kohtelun noudattaminen muodostuu samalla eräänlaiseksi hyvän opettajuuden kriteeriksi. Tällaisesta logiikasta katsottuna samanlaisen kohtelun periaatteesta poikkeava opettaja on ikään kuin potentiaalisesti syyllinen ja velvollinen perustelemaan tekonsa, joka näyttäytyy oppilaita eriarvoistavaksi tai ainakin jotenkin epäilyttäväksi toiminnaksi, jolle tulee olla hyvät perusteet. Samanlaiseen kohteluun liittyvä normalisoiva valta tuottaa siten sekä oppilaan että opettajan positiot. Opettaja suostuu normalisoivan vallan kohteeksi sekä tavoitellessaan tässä kontekstissa oikeudenmukaisen, siis tasapuolisen, opettajan positiota että toteuttaessaan tähän positioon liittyvää samanlaiseen kohteluun perustuvaa normaalistavaa tehtävää.

Opettajat kokivat perustelujen esittämisen hankalaksi erityisesti siksi, että tarkempi keskustelu aiheesta olisi saattanut johtaa tilanteeseen, jossa yksittäisen oppilaan asioista olisi pitänyt esittää julkinen selostus muille luokkatovereille. Eräs haastateltava opettaja totesi, ettei tämä olisi eettisesti oikeudenmukaista siksi, että se antaisi vallan lapsiyhteisölle, ”joka voi olla hirvittävän julma” ja joka saattaisi jopa alkaa kiusata kyseistä lasta hänen erilaisuutensa takia (Ha1He1). Voi kuitenkin kysyä, onko ”julmuus” lasten ominaisuus, vai onko se seurausta erot poikkeavuuksiksi tuottavasta ajattelutavasta sekä samanlaisen kohtelun ja poikkeuksia koskevan selitysvelvollisuuden logiikasta. Perävätkö lapset samanlaista kohtelua ja poikkeusten perustelemista siksi, että he ovat julmia (vielä ”epätäydellisiä” ihmisiä) vai kenties siksi, että he ovat oppineet pitämään samanlaista kohtelua oikeudenmukaisuutena ja valvovat siksi, että tätä oikeudenmukaisuuden periaatetta myös noudatetaan? Joka tapauksessa opettajat kieltäytyivät yleensä antamasta perusteluja ja suostumasta oppilaiden harjoittaman keskinäisen valvonnan alaisiksi. Tilan-

teen yli pääsemiseksi eräs opettajista kertoi vedonneensa usein siihen, että asiasta oli sovittu vanhempien kanssa, mikä oli yleensä riittänyt oppilaille selitykseksi (Ha1He3). Toinen opettaja korosti, että sen tulisikin riittää, koska vastuu päätöksistä tulisi olla opettajalla (Ha1He1).

Samanlainen kohtelu ”tavallisten” oppilaiden oikeutena

Samanlaisen kohtelun ja liberaalin tasa-arvokäsitykseen kietoutuminen opettajaa ja oppilaita normalisoiviin prosesseihin tuotti myös tilanteita, joissa erilaisesta kohtelusta kieltäydyttiin, koska sitä pidettiin epätasa-arvoisena ja koska tällaista toimintaa katsottiin olevan vaikeaa tai mahdotonta perustella lapsille, siis normaaleiksi nimetyille oppilaille. Tämä käy ilmi seuraavassa aineistokatkelmasta:

V: ...Mutta se että just tälläset että mitä voi tehdä mitä ei voi tehdä, tai että pitäis jotenkin erilaisesti kohdella, että pitää olla, no sen mä nyt vielä nipin napin ymmärrän että ruokalassa on eri ruoka uskonnon mukaan, mutta et jos tällästi kauheesti on tälläisiin kohtia että mitä kukin voi tehdä ja mitä ei, niin tää on aikamoinen kaaos, eli että sit jo lapsen voi olla vaike ymmärtää et miks toi saa ja miks mä joudun tätä syömään et niin kun tulee tämmösiä ihan käsittämättömiä arkisia kommervenkejä, että musta se ei oo tasa-arvosta.

(...)

H: Mitä tuo tasa-arvoisuus sitten ois? (...) Semmonen oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu, eli siitä kun sanoit että se ei oo tasa-arvoista et kun joutuu aina sit perustele et miks toi saa tehdä noin ja toinen ei niin?

V: Niin sit toinen vaihtoehto on et ois tietysti tarjontaa niin paljon et jokainen voisi valita sen mitä haluaa että myöskin tuota jos joku ei jotain tiettyä, sanotaan nyt siitä sianlihaa pysty syömään, niin silloin pitäis olla myös muilla mahdollisuus valita. Pitäs olla niin kun kahta eri ruokaa niin että kaikki muutkin voisi valita sen toisen vaihtoehdon, joka tietysti johtaa siihen että hirveet määrät lisää jätettä tulee, et ei niin kun sekään järkevää oo. Mut se pitäis olla semmonen että niin kun ei asettaa lapsia, tuo saa jäätelöä ja tuo saa appelsiinia ja tuo saa sipulin, hyi, asemaan. (Ha4He9, opettaja, mies)

Jos asiaa tarkastelee perustelemisen näkökulmasta, oletuksena siis on, että opettajan toiminnan pitää perustua oppilaiden samanlaiselle kohtelulle ja että hän on toiminnastaan vastuussa oppilaille. Puhuja perustelee näkemyksensä myös sillä, etteivät lapset voisi ymmärtää tällaista toimintatapaa. Hän siis olettaa, että toisenlaisen logiikan ymmärtäminen olisi erityisen haasteellista juuri lapsille.

Jos asiaa puolestaan tarkastelee samanlaista kohtelua ja tasa-arvoa koskevien käsitysten näkökulmasta, puhuja olettaa, että erilainen kohtelu olisi epäloogista tai käsittämätöntä. Käsittämättömyyden mittarina on puhujan oma

konteksti ja sen tuottamat määritelmät normaalista, eroista ja tasa-arvosta sekä perusteltavissa olevista ja järkevistä asioista. Tässä tilanteessa oletuksena on ensinnäkin se, että katsomus olisi yksityisasia, joka ei saisi näkyä julkisessa tilassa, kuten koulussa¹⁴⁹. Toisena oletuksena on se, että sekulaariin luterilaiseen katsomusperinteeseen ei sisältynyt rajoituksia, vaan rajoituksia oli toisilla, erityisesti islaminuskoisilla maahanmuuttajilla¹⁵⁰. Muiden katsomusvähemmistöjen olemassaolo, kuten myös eettiset, poliittiset, ekologiset tai muut syyt tietyin ruokavalion tai tapojen noudattamiseen on tästä häivytetty. Kolmantena oletuksena on se, että erilainen kohtelu olisi epätasa-arvoista nimenomaan ”muita” eli normaaleja oppilaita kohtaan.

Näiden oletusten taustalla on puolestaan muita oletuksia. Koulun järjestykset ajatellaan neutraaleiksi ja tasapuolisiksi, tässä tapauksessa katsomuksista vapaiksi. Julkinen tila ajatellaan siis kontekstittomaksi, ei kenenkään tilaksi (Fraser 1995; Jones 1999; Riitaoja ym. 2010). Julkinen tila on kuitenkin sosiaalisesti tuotettua ja siten poliittista ja se heijastelee tiettyjä kulttuurisia arvoja ja käytäntöjä, jotka sen ovat itse asiassa tuottaneet. Tämä kulttuurisuus jää kuitenkin näkymättömäksi. Kontekstissa, joka rakentuu tietuille kulttuurisille arvoille ja käytännöille, näitä arvoja ja käytäntöjä noudattavat aikuiset ja lapset ovat ”värittömiä”, habitukseltaan siihen sopivia, kun taas muut merkityksellistyvät ”väritettyiksi” ja habitukseltaan ei-sopiviksi. Ajatus sekulaarien luterilaisten subjektien ”rajoituksettomuudesta” voidaan ymmärtää rajoituksettomuudeksi ainoastaan siksi, että konteksti, jossa heitä tarkastellaan, rakentuu tälle perinteelle.

Tasa-arvon kannalta ongelmalliseksi rakentuu tässä myös ajatus valinnasta. ”Erilainen” ruokavalio nähdään tässä valinnaksi, normaaliin nähden toisin valitsemiseksi. Toisenlaisen ruokavalion tarjoamista joillekin pidetään epätasa-arvoisena, koska ”kaikilla”, siis normaaleilla oppilailla, ei ole samanlaista mahdollisuutta valita¹⁵¹. Tämän voi ajatella liittyvän historiallisiin syihin, kuten pula-aikaan, ja vähäisiin ruokaa koskeviin valinnanmahdollisuuksiin. Ajatus siitä, että syödään sitä, mitä sattuu olemaan, saattaa olla vielä niin lähellä, että toisenlaisen ruoan pyytäminen tulee tulkituksi nirsoiluksi ja epäkiitollisuudeksi. Toisaalta oikeus valintaan voi olla heijastumaa myös uusliberaalista yksilöiden välisestä tasa-arvon periaatteesta, jonka mukaan tasa-arvoa on se, että kaikilla on samanlainen mahdollisuus valita.

¹⁴⁹ Samassa haastattelussa luterilaiskansalliset juhlat eivät kuitenkaan määrity katsomukseksi vaan ”maan tavaksi” ja neutraaliksi toiminnaksi, johon kaikkien tulisi osallistua.

¹⁵⁰ Haastattelusta käy esille, että puhe uskonnollisista rajoituksista liitettiin erityisesti islamin uskoon ja islaminuskoiisiin maahanmuuttajiin.

¹⁵¹ Tasa-arvon perustana ei ole tässä kaikkien oppilaiden mahdollisuus saada ruokaa, jota he voivat syödä, vaan kaikkien mahdollisuus valita.

Edellisessä ja seuraavassa esimerkissä yhtenä ”järjettömyyden” perusteluna toimivat myös kansanterveydelliset ja ekologiset syyt. Normaalista poikkeamisen katsotaan olevan vahingollista oppilaalle itselleen, eriarvoistavaa hänen normaaleja luokkatovereitaan kohtaan sekä ongelmallista yhteiskunnalle (väestöpolitiikka ja ruokailun hinta) ja luonnolle¹⁵². Kaikki perustelut vetoavat ikään kuin luonnollisiin, itsestään selviin tai käytännöllisiin syihin, joiden valossa toisin toimiminen tai toisenlaiset käytännöt näyttävät mahdottomilta:

V1: *Et ei kyl siinäkin nyt joku, et se erilaisuus, totta kai on erilaisii ihmisii, mut et-tä ei siinäkään nyt niitä vapauksii, et sehän tulee tolkkuttoman kalliiks se et jos jokaiselle pitää olla tota ihan oma ruokansa ja jokainen sais sitä omaa ruokavalioo noudattaa täsmälleen.*

V2: *Niin tai sit siirtää se vastuu silleen koteihin että se mulle kyllä passais että semmoset jotka kodit jotka haluaa et ne syö vaan tiettyjä niin tois sitten ite sen ruuan.*

V1: *Niin no niin.*

V2: *Niin silloinhan se menis ihan ok, että söis siinä sitten samalla niitä omia, ja se on silleen perusteltavissa kyllä lapsille. (...)*

V1: (...) *tuosta ruuasta (...) tietysti se vois johtaa siihen et sitten kaikki alkas tuoda niitä omia eväitään, joka sitten taas vois aiheuttaa tämmösen kansanterveydellisen ongelman, et jos nyt sitten ne alkas elää jollain sipseillä ja hampurilaisilla, et ei sekään suuntaus ole. Et kyl mä luulen että kouluruoka nyt pääsääntöisesti aika terveellistä on, ja et siinä mielessä se on ihan paikallaan, mutta kyllä siinäkin nyt pitäis olla jonkin näkönen tolkku että kuinka hyvin tämmöset yksilölliset mielitykset huomioidaan.*

V2: *Missä raja menee.*

V1: *Niin, et jos joku haluaa olla vegaani niin olkoon, mut et ei sitäkään nyt voi vaatia et kaikkien pitää alkaa vegaaniks, että meitä on moneks... (Ha4He8&9, opettajia, miehiä)*

Edellä olevan esimerkin lopussa toisen ”halu” (olla vegaani) problematisoidaan myös siten, että tällaiset valinnat ovat hyväksyttäviä niin kauan kuin ne eivät ulotu muihin ihmisiin ja julkisen tilan järjestämiseen. ”Toisin haluamisen” ilmaiseminen julkisessa tilassa, kuten koulussa, tulkitaan osoitukseksi siitä, että toinen haluaa tehdä omasta käytännöstään uuden normaalin, jota kaikkien tulisi noudattaa. Tämän katsotaan asettavan kohtuuttoman vaati-

¹⁵² Erillisen uskonnonopetuksen kritiikissä puolestaan vedottiin siihen, että olisi ”liian hankalaa” laatia toimivaa lukujärjestystä, jos ryhmiä olisi kovin monia. Muissa yhteyksissä on nostettu myös esille eriytetyn uskonnonopetuksen ”liian kallis” hinta. Toisin sanoen perustelut rakentuvat praktisista ”what works” -tyyppisistä perusteluista (ks. Biesta 2010) sen sijaan, että lähtökohtana olisi kasvatuksen päämäärien pohtiminen tai sen analysoiminen, miten mahdollisen rajat muodostuvat.

muksen normaalia subjektia kohtaan. Toisin sanoen toisen katsotaan erilaisuutensa perusteella vaativan normaalia subjektia muuttumaan hänen kaltaiseksi. Hieman samanlainen ajatus liittyy siihen, että toisen katsotaan vaativan omaan erilaisuuteensa vedoten erikoiskohtelua. Seuraava aineistokatkkelma kertoo tästä:

... mä oon henkilökohtasesi jotenki niin tottunu siihen, että jos tulee ihan jostain ihan uudesta maasta niin ne ei aina hiffaa sitä että tavallaan, niinku se maassa maan tavalla niin koulussa koulun tavalla, niin et ne joskus ajattelee sitä että heidän oppilaat sais enemmän erikoiskohtelua vaan sen takia et ne on, nyt sattuu tule jostain toisest paikasta... (Ha19He19, muuta henkilökuntaa, mies)

Erilaisen kohtelun kritiikki perustuu oletukseen siitä, että erilaisen kohtelun pyytäminen tarkoittaisi itsensä pitämistä jotenkin erityisempänä ja siis parempana suhteessa normaaliin. Pyytäessään erilaista kohtelua toisen tulkitaan siis ”vaativan” ja suhtautuvan samalla ylimielisesti normaaliin ja suomalaiseseen subjektiin. On epistemologisesti kiinnostavaa, että toiseen projisoituja vaatijan ja itsensä parempana pitäjän representaatioita ei nähdä subjektin omaksi peilikuvaksi tai hänen toimintansa ja asentonsa heijastumiksi. Voi ajatella, että mielikuva vaativasta toisesta on peilikuva suomalaisesta subjektista, joka vaatii toista tulemaan suomalaiseksi ja normaaliksi. Mikäli toinen ei suomalaistamiseen ja normaalistamiseen suostu, hän toimii vastoin odotuksia ja normatiivia, jolloin hänestä tulee vaativa. Samoin ajatus toisesta, joka pitää itseään parempana tai on ylimielinen, on heijastuma siitä, miten suomalainen subjekti näkee toisen, johon hän projisoi omat pelkonsa. Aineistokatkelmissa puhuja, suomalainen subjekti, vain kääntää valtasuhteen ikään kuin toisin päin, jolloin alaspäin katsojana ja vaatimuksien esittäjänä ei olekaan enää subjekti itse, vaan hänen toisensa. Suomalainen subjekti tulkitsee erilaisen kohtelun pyytämisen normaalistamisen ja suomalaistamisen vastustamiseksi, mikä herättää hänessä puolestaan epäilyksen valtasuhteen muuttumisesta. Tämä aiheuttaa suomalaisessa subjektissa vastustusta siksi, että hän pelkää joutuvansa toisen ”vallan alle” ja menettävänsä oman etuoikeutetun asemansa.

Erilaisen kohtelun epäämiseen liittyi läheisesti ajatus normaalien oppilaiden tasa-arvosta ja eräänlaisesta ”oikeusturvasta”. Yhteisessä opetusryhmässä erityisoppilaiden nähtiin vievän niin paljon opettajan aikaa, ettei sitä riittäisi muille oppilaille:

V1: ... mä olin yhtenä vuonna opettamassa sellast luokkaa niin kyl se oli jo niin se, ne kaikki oppilaat oli semmosia että suurin piirtein tausta oli se et ne oli ollu (...) psykiatrisella osastolla ja sieltä laitettu sitten kouluun (...) Ja et jos sellaset-

kin oppilaat jos niitten pitää olla normaaliluokassa, niin kyl siitä, se on taas mahdottomuus ei se, siitä kärsii sitten kaikki.

V2: Niin herää kysymys siis tavallisen oppilaan oikeusturvasta että niin kun eiks tavallisella oppilaalla ole oikeuksia, että vain näillä erityis[ryhmillä], heillä on kaikki oikeudet, mutta se suuri massa, se suuri enemmistö, niin niillä ei ookaan sit oikeuksia, et se on musta erittäin väärin. (Ha4He8&9, opettajia, miehiä)

Normaalin muodostavan enemmistön oikeuksiin vetoaminen perustuu siihen, että vähemmistölle annettun tuen katsotaan asettavan enemmistön heikompaan asemaan, mikä ei ota huomioon sitä, että positiot ovat jo lähtökohtaisesti epäsymmetrisiä. Heikompien mukaan toimimisen katsotaan vievän muilta, siis enemmistöltä, mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen, mitä pidetään enemmistön näkökulmasta epäreiluna etuna. Tällaisen näkemys-
myksen voi ajatella liittyvän oletuksiin ihmisten välisistä ”luontaisista” eroista (konservatiivinen tasa-arvokäsitys) tai ponnistelujen ja ahkeruuden seurauksena syntyvistä eroista (uusliberaali tasa-arvokäsitys). Molemmissa tasa-arvokäsityksissä eroja pidetään luonnollisina, minkä vuoksi ei pidetä perusteltuna, että normaaleiksi nimetyt toimisivat epänormaaleiksi nimettyjen ”tason” ja ”vähäisempien” edellytysten mukaisesti.

Argumenttiin liittyy myös tietynlainen oletus tavallisesta, normaalista oppilaasta. Tavallisia oppilaita pidetään yhtenäisenä joukkona, ja heihin ajatellaan voitavan soveltaa samanlaista lähestymistapaa. Heitä ei siis ajatella heterogeeniseksi joukoksi, jossa jokaisella saattaisi olla myös yksilöllisiä tarpeita.

Voi kysyä, missä määrin ”tavalliset” oppilaat muodostavat yhtenäisen ryhmän ja millaista ”tavallista” oppilasta tämä palvelee. Millainen on se tavallisen ja normaalin oppilaan figuuri, Bourdieuta (1977, 78–87) lainaten habitus, joka kätkeytyy yhdenmukaisuuden oletuksen alle? Katson, ettei tavallisuus tarkoita habituksen puuttumista, vaan sellaista habitusta, joka sopii kontekstiin ja muuttuu siinä näkymättömäksi. Näennäisestä ”kaikkien tavallisten oppilaiden” edusta huolimatta yhdenmukaisuuteen perustuvalla toiminnalla tuetaan kuitenkin aivan tietynlaista oppilasta ja siihen perustuvia opetuksen rakenteita. Voi kysyä, ovatko ”erilaiset” oppilaat todella ongelma ”tavallisten” oppilaiden oppimiselle, vai koetaanko siinä uhkaa tietynlaiseen normaaliin perustuvan ja sitä uusintavan kasvatuksen periaatteen murtumisesta. Estävätkö ”erilaiset” oppilaat ”tavallisten” oppilaiden oppimisen, vai onko huolella kyse siitä, että ”tavalliset” oppilaat saattavat oppia moninaisessa ympäristössä jotain sellaista, mitä ei pidetä koulukasvatuksen arvostaman yhdenmukaisuuden, siis tietyn normaalin, mukaisena? Samalla tavoin voi kysyä, liittyykö huoli moninaisuuden opettajalle asettamasta haasteesta pohjimmiltaan monenlaisten kasvatus- tai opetusmetodien omaksumiseen, vai koetaanko moninaisuuden hyväksymisen uhkaavan opettajan asemaa yhte-

näiskulttuuria rakentavan ja ylläpitävän instituution keskeisenä hahmona. Onko erilaisten yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, ”etnisyyteen”, katsomukseen tai oppimiseen liittyvien moninaisuuksien tunnistamiseen liittyvässä ”haasteessa” kyse myös jonkin sellaisen yhtenäiskulttuurin särkymisestä, joka palvelee parhaiten juuri valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden oppimista sekä valtakulttuurin kulttuurisen perinnön eteenpäin siirtämistä? Liittyykö koettu uhka huoleen tiettyyn valkoihoisten, länsimaisten, keskiluokkaisten, sekulaaris-luterilaisten, heteroseksuaalisten sekä oppimistaan normaaleina pidettyjen ja käyttäytymiseltään valtakulttuurin normatiivia seuraavien, etuoikeutettujen ryhmään kuuluvien opettajien ja oppilaiden aseman heikkenemisestä? Mistä itse asiassa ollaan huolissaan silloin, kun puhutaan erilaisten oppilaiden mukanaan tuomista ongelmista tai ”tavallisten” oppilaiden oikeuksista?

Vastauksia näihin kysymyksiin voi etsiä tarkastelemalla niitä rakenteita, joita varten koulu yhteiskunnallisena instituutioon on olemassa. Yhdenmukaisuuteen ohjaaminen, integraatio, normalistaminen ovat kansallisvaltion kiinnittyvän koulutuksen keskeisiä tavoitteita ja joukkomuotoisuus sen keskeinen rakenne. Koulutuksen tavoittelemaan ihannekansalaiseen liitetään tiettyjä normatiivisia ominaisuuksia, joita koulun ajatellaan häneen tuottavan. Kansalaisen ideaalin täyttävät subjektit tulevat rakenteissa tuotetuiksi etuoikeutetuiksi subjekteiksi. Kansallisen ja valtiollisen yhtenäisyyden sekä ideaalikansalaisen tavoitteilla on kuitenkin kääntöpuolensa, joka tulee ilmi erojen karsimisena, ulkopuolelle sulkemisena sekä monin tavoin alistettuina positiivina.

Opettajan positio puolestaan rakentuu koulun ja opettajuutta koskevien tehtävien kautta. Opettajan tehtävänä on yhdessä koulun kanssa tuottaa normaalia ja opettaa massoja. Näiden tavoitteiden valossa moninaisuuden huomioon ottaminen muuttaa sekä opettajan tehtävää että aiheuttaa lisätyötä. Vaikka tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteet sekä yksilöiden kohtaaminen onkin kirjattu osaksi peruskoulua, ovat ne kuitenkin ristiriidassa muiden tavoitteiden kanssa. Koulutus ja opettajan työ ovat siten lähtökohtaisesti jännitteisiä.

Erilainen kohtelu, ”poikkeukset” ja tunnustetuksi tulemisen ehdot

Samanlaisen kohtelun periaatteeseen tehtävien poikkeusten ja erilaisen kohtelun perusteita olivat oppimisvaikeudet, fyysiset rajoitteet ja sairaudet, mutta myös kulttuuriin ja uskontoon liittyvät syyt¹⁵³. Poikkeuksia tehtiin sekä yksit-

¹⁵³ Samanlaisen kohtelun ja poikkeusten periaatteet saattoivat esiintyä myös yhtä aikaa niin, että oppilaalta odotettiin yhtäältä normaalin mukaista käyttäytymistä (jolloin häneen sovellettiin

täisten oppilaiden että oppilasryhmien kohdalla. Poikkeuksia perusteltiin sillä, että joidenkin oppilaiden katsottiin tarvitsevan enemmän tukea ja että vaatimuksen joidenkin kulttuuristen käytäntöjen noudattamisesta katsottiin asettavan erilaisista taustoista tulevat oppilaat eriarvoiseen asemaan normaaleihin oppilaisiin nähden. Erilaisen kohtelun tavoitteena oli siten ”korjata” samanlaisen kohtelun tuottamia ”eriarvoisuuksia” sekä pyrkiä huolehtimaan siitä, ettei oppilaan oppiminen estyisi ja että hänellä olisi mahdollisuus suoriutua koulusta, tulla yhteiskunnan jäseneksi ja työntekijäksi mahdollisimman samalla tavoin kuin normaaleiksi nimetyillä oppilailla.

Voi kuitenkin kysyä, miten erilaisen kohtelun oikeuttavat perusteet muodostuvat ja millaisia valtapositiioita tunnustamiseen liittyy. Seuraavassa aineistokatkelmassa opettaja kertoo (johonkin toiseen kouluun) sijoittuvasta tilanteesta, jossa hän joutui yksin puolustamaan oppilasta koulun epäoikeudenmukaisia, samanlaista kohtelua edellyttäviä käytäntöjä vastaan:

Tai sitten on ollu että, oli lapsi joka jostakin syystä, siis se oli suomalaislapsi, joka ei halunnut uimahallissa mennä saunaan ilman uimahousuja, ja siihen on olemassa joku syy. Ja jos hänet olis pakotettu siihen, hän olis jäänyt pois koulusta. Ja sitten siinä mun mielestä koulun niin pitäis voida joustaa, jos siihen nyt joku järkevä selitys, vaikka se olis se että olis neuroottinen tai muuta. (...) Mutta siinä mä koin että se muu kouluyhteisö, että (sitä pidettiin) että ”kyllä ne housut on riisuttava kun kaikki muutkin riisuu!”. Mut jos siihen on joku syy, niin kyl meidän täytyy sitten kestää se, että siellä voi olla yksi, vaikka se sitten nyt joudutaan jollakin lailla muille selittämään, mut sen ryhmän pitäis kestää sillä tavalla tällönsiä erilaisuuksia. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Opettaja toteaa, että kouluyhteisön täytyisi kestää erilaisuutta ja sallia tarvittaessa poikkeuksia, jotta oikeudenmukaisuus toteutuisi. Poikkeusten sallimisen perusteeksi hän esittää *perustellun syyn* olemassaolon. Tämä saattaa vaikuttaa itsestään selvältä perustelulta, mutta valtasuhteiden näkökulmasta perustelu on ongelmallinen. Ensinnäkin syyn etsiminen tarkoittaa sitä, että jokin ominaisuus tai siihen liittyvä erilaisen kohtelun tarve täytyy lausua ääneen, jolloin tämä ominaisuus asetetaan jonkun auktoriteettiasemassa olevan henkilön tai instituution suorittaman tarkastelun kohteeksi. Henkilö, jota asia koskee, ei siis ole sellaisessa positiossa, että hänen ajateltaisiin voivan päättää asiasta itse, vaan hänet asetetaan kategorisoinnin ja arvioinnin kohteeksi. Valta kietoutuu tähän prosessiin kahdella tavalla. Yhtäältä on kyse opettajan (kouluinstituution) sekä oppilaan (kasvatettavan) välisestä suhteesta, jossa päätösvalta on opettajalla ja instituutiolla (Laws & Davies 2000;

samanlaisen kohtelun politiikkaa) samalla, kun hänellä oli erilaiset tavoitteet tai hän sai erityistä tukea jonkin oppiaineen normaalien oppimistavoitteiden suorittamiseksi.

Davies ym. 2001). Toisaalta kysymys on myös normaalista subjektista, joka kategorisoi erilaisuuden (objekti) ja päättää siitä, miten siihen tulisi suhtautua. Kouluinstituutioon ja opettajan positioon, joiden tehtävänä on tuottaa ja pitää yllä normaalia, kietoutuvat nämä molemmat valtasuhteet silloin, kun puhutaan jollain tavoin erilaisesta ja epänormaalista oppilaasta.

Toiseksi on kysyttävä, mikä kaikki kelpaa perustelluksi ja siten järkeväksi syyksi. On mahdollista, että ihmisille tärkeät asiat jäävät tunnistamatta siksi, etteivät he halua kertoa asiasta (olla alisteisia sille, jolla on valta päättää tai arvioida), annetut perustelut eivät kuulu arvioijan ja päättäjän näkökulmasta mihinkään olemassa olevaan ja hyväksytyjen syiden kategoriaan, tai että annetun perustelun ei katsota täyttävän olemassa olevien kategorioiden ehtoja. Perusteltuihin syihin nojaavaan tunnustamiseen kätkeytyykin sekä diskursiivisen (positiot) että epistemisen (ominaisuus, tieto) eriarvoisuuden mahdollisuus silloin, kun perustelun pätevyys arvioi normaaliksi tuotettu ja sitä yllä pitävä ryhmä. Tämä puolestaan heijastuu käytäntöihin ja organisatorisiin rakenteisiin sosiaalisena samoin kuin poliittisena tai taloudellisena eriarvoisuutena.

Kaiken kaikkiaan erilainen kohtelu perustui koulussa ajatukseen yksilökohtaisista poikkeuksista. Oppimiseen liittyvien asioiden kohdalla kysymys oli usein oikeudesta toisenlaiseen opetukseen ja opiskeluun. Silloin kun perusteluna olivat katsomukselliset ja kulttuuriset syyt, tarkoitti tämä usein sitä, ettei oppilaiden tarvinnut osallistua johonkin toimintaan. Poikkeus oli siis oikeutta olla tekemättä jotain. Näille ”poikkeusoppilaille” oli osittain järjestetty korvaavaa ohjelmaa juhlien ajaksi, mutta ohjelma ei välttämättä vastannut tasoltaan enemmistön ohjelmaa (ks. luku 8).

Yksilöoppilaiden tarpeisiin perustuva erilaisen kohtelun politiikka lähti siten liikkeelle yksittäisistä muutoksista eikä koko koulun toimintakulttuurin reflektomisesta ja muuttamisesta. Sellainen tunnustaminen, joka olisi tarkoittanut sekä olemassa olevien tapojen ja ajattelumallien että tiedonkäsityksen muuttamista, muodostui koulun käytännöissä monella tapaa ongelmalliseksi ja myös vastustetuksi lähestymistavaksi. Tarkastelen tätä tarkemmin seuraavaksi.

Neuvottelun rajat ja ehdot

Koulun käytännöissä neuvotteluun ryhtymisen lähtökohtana oli se, että erilaisia kulttuureja haluttiin ymmärtää ja suvaita ja niitä haluttiin ottaa koulun arjessa huomioon. Käytännössä tämä tarkoitti kuitenkin pikemminkin yksittäisten ihmisten ja asioiden huomioon ottamista kuin toimintakulttuurin rakenteellista ja epistemologista muutosta. Toisin sanoen valtakulttuurin edustajat olivat tietyin ehdoin valmiita hyväksymään toisen *yksilönä* joukkoonsa,

mutta hänen *kulttuurinsa* hyväksymistä koulun toimintakulttuurin osaksi sekä valkoisen keskiluokkaisen sekulaarin luterilaisen suomalaisuuden rinnalle pidettiin usein epätoivottavana ja mahdottomana vaihtoehtona.

”Muiden kulttuurien” huomioon ottamista koskevat neuvottelut kilpistyivät yleensä kysymykseen siitä, missä määrin koulussa toimittaisiin suomalaisen kulttuurin ehdoilla ja missä määrin toisen ja hänen kulttuurinsa ehdoilla. Suomalaiseksi kulttuuriksi tuotettiin näissä neuvotteluissa ensiksikin luterilaiskansallisten perinteiden ylläpitäminen (esim. Komulainen 2002; Lappalainen 2002, 2006b). Kysymys oli enemmänkin juuriltaan kristillisen mutta sekularisoituneen perinteen jatkamisesta kuin uskon tai vakaumuksellisuuden ilmaisemisesta. Uskonnollisista perinteistä oli tullut osa kulttuurista perinnettä, jonka yhteys luterilaiseen uskonvakaumukseen oli ohentunut tai ehkä jopa katkennut. Tästä huolimatta kristillisellä perinteellä oli keskeinen asema koulun traditioissa, eivätkä ääneen lausutut pyrkimykset toisen ottamisesta huomioon johtaneet siihen, että koulun juhlaperinne olisi rakennettu monien traditioiden ympärille. Seuraava aineisto-ote kertoo siitä, miten kulttuuriset järjestykset ja luterilaisen perinteen ambivalentti asema kevätjuhlaa koskevassa keskustelussa rakentuivat:

On opettajien kokous. Keskustellaan kevätjuhlasta.

Opettaja 1: *Joulujuhla feidattiin itsenäisyysjuhlan varjossa, mut pitäiskö kuitenkin pitää perinteinen suvivirren hoilotustilaisuus?*

Puhutaan, että ne, jotka eivät esiinny, voisivat koristella.

Opettaja 2: *Voisko olla jotain ohjelmaa kieliryhmistä, tai vaikka islamin ryhmä, on iso [ja kaksi opettajaa], niin olis vähän monikulttuurista, ei ois vain se suvivirsi.*

Opettaja 1: *No... (hymähtää)*

Opettaja 2: *Mut ihan oikeesti kun me ollaan tällainen koulu. (Vaahtera 25.3.2008)*

Tässä tilanteessa puhuttiin eksplisiittisesti ”feidaamisesta”¹⁵⁴. Vaikka kysymyksessä oli joulujuhlan merkityksen vaimentaminen ja itsenäisyyspäivän korostaminen, voi ajatella, että ”feidaaminen” tai ”karsiminen” (Kalliala 2005) kuvaisi myös suhdetta kristilliseen perinteeseen. Kevätjuhlan kristillisestä perinteestä puhuttiin ”suvivirren hoilotustilaisuutena”. Tulkitseen, että ”hoilotustilaisuudesta” puhuminen tuotti diskurssin, johon sisältyi vähättelevä merkitys. Vähätely koskee nimenomaan kristillistä perinnettä eikä kansallisia perinteitä ylipäättäen, sillä itsenäisyysjuhlaa on koulussa nimenomaisesti

¹⁵⁴ Ymmärrän ”feidaamisen” vaimentamiseksi, haalistamiseksi tai häivyttämiseksi, joka ei kuitenkaan tarkoita välttämättä katoamista tai lakkaamista, vaan näkymättömäksi muuttamista ja unohtumista. Asian eksplisiittinen ja tietoinen merkitys siis katoaa. Merkityksestä tulee tiedostamaton, mutta samalla itsestään selvä.

juhlittu. Vaikka kristillistä perinnettä ei itsessään pidetty keskeisenä, sillä oli kuitenkin keskeinen asema kansallisen kertomuksen ja tradition uusintamisessa (ks. myös Komulainen 2002; Lappalainen 2002).

Edellisessä aineistokatkelmassa myös muiden uskonnollisten traditioiden ottamista osaksi kevätjuhlaa pidetään ongelmallisena. Liitän tämän yhtäältä sekulaarin luterilaisen tradition keskeisyyteen osana kansallista kertomusta, jolloin toisenlaisten perinteiden mukaan ottamisen olisi nähty rikkovan kevätjuhlan merkitystä kansallisena perinteenä. Toisaalta tulkitsem, että ongelmaksi muodostuu myös käsitys toisen uskonnon ja kulttuurin tiiviistä yhteydestä. Toisen perinne näyttäytyy sekä ei-kristilliseksi että ei-sekulaariksi, mikä muodostuu perinteiden yhteen sovittamisen kannalta ongelmaksi.

Koulun kulttuuria koskevissa neuvotteluissa valkoihoiseen sekulaariin luterilaiseen suomalaisuuteen liitettiin keskeisesti myös suvaitsevaisuus, joustavuus, reflektiivisyys, rationaalisuus, itsenäisyys, demokraattisuus sekä sukupuolten ja yhteiskuntaluokkien välinen tasa-arvoisuus. Näitä pidettiin eurooppalaisina ja läntisinä arvoina. Samalla suomalaisuuden vastakohdaksi ja neuvottelukumppaniksi rakentui ei-eurooppalainen ja ei-läntinen toinen, johon liitettiin suvaitsemattomuuden, autoritaarisuuden, arvonormatiivisuuden, epärationaalisuuden, yhteiskuntaluokkien ja sukupuolten välisen epätaasa-arvon sekä ei-reflektiivisyyden piirteitä. Toisen ja hänen kulttuurinsa ajateltiin siis olevan kaikkea sitä, mitä suomalaisuuden ei mielletty olevan. Suomalaisuus toimi normatiivina ja arvottamisen lähtökohtana. Se rakentui ylivertaiseksi suhteessa sen kuviteltuun vastakohtaan, toiseen, vaikka juuri toisen tuottaminen alistaiseksi mahdollisti suomalaisen kulttuurin näkemisen ylivertaiseksi.

Suomalaisen, suvaitsevaisen ja toiseen nähden ylivertaiseksi rakentuvan subjektin positiosta neuvottelutilanne oli myös ongelmallinen. Yhtäältä tärkeänä pidettiin suomalaisen subjektin suvaitsevaisuutta ja joustavuutta, minkä vuoksi joistakin suomalaisuuteen liitetyistä perinteistä täytyi pystyä joustamaan. Toisaalta korostettiin sitä, että suomalaisesta kulttuurista tuli pitää kiinni. Perinteet ja arvot, joita suomalaisuuden nähtiin edustavan ja toisen kulttuurin puolestaan ei, määrittäytyivät luovuttamattomiksi. Seuraava aineisto-ote kertoo tästä jännitteestä:

K: Mitä ajattelette siitä, että mitä haasteita ja mahdollisuuksia siitä että koulu yhteisössä opettajien, oppilaiden ja muun henkilökunnan keskuudessa on monenlaisuutta, erilaisuutta?

(...)

V1: No niinkun haasteena mä näen sen, että täytyy yrittää ymmärtää, miks toiset toimii eri tavalla kuin muut. Et se on, ja hyväksyä itse ja se on aika iso, no ei iso mutta kynnyks kuitenkin, että se täytyy käydä läpi ne asiat. (...)

V2: Joo, kyllä mustakin toi ymmärtäminen, sitä mä oon yrittänyt itelleni opettaa täs näitten vuosien aikana että semmonen tietynlainen ymmärrys pitää itellä olla näihin lapsiin ja kulttuureihin ja semmonen tietty joustavuus. (...) Et yhdessä vaiheessa opettajat ja koulun väkikin taisteli aika paljon että maassa maan tavalla ja yritettiin niinkun väkisin käännyttää niitä tiettyihin meidän tapoihin. Ja se ei välttämättä ollu se oikee linja, vaan sieltä pitää löytyä tietty ymmärrys semmonen tietynlainen joustovara puolin ja toisin. Ja tätähän me ollaan tässä meidän koulussa aika paljon nyt haettu et on väännetty nyt nää joulujuhlat ja suvivirret ja mietitty... vaihtoehto-ohjelmia silloin kun tuntuu, että perheillä on, tota, vähän erilaiset ajatukset. Mutta ei kumminkaan annettu kuitenkaan sit kaikessa periks näissä suomalaisen kulttuurin jutuissa. (Ha1He2&3, opettajia, naisia)

Tässä suvaitsevaisuus ja joustavuus sekä reflektio rakentuvat valkoihoisen sekulaarin luterilaisen suomalaisen subjektin ominaisuuksiksi, mikä samalla ”velvoittaa” subjektia suvaitsevaisuuteen toisen ja hänen kulttuurinsa ”puutteita” kohtaan. Koloniaalinen toinen tuotetaan perinteissään kiinni olevaksi ja joustamattomaksi, ja hänen nähdään ottavan vastaan kaiken sen jouston, jota koulun puolelta annettaisiin. Toinen siis tuotetaan sellaiseksi, joka vaatii tai yrittää sanella ehdot, joiden mukaan koulussa toimittaisiin. Tämä käy esille aineisto-otteesta, jossa opettaja kertoo tilanteesta, jossa vanhemmat olivat ehdottaneet koulun luterilaiskansallisten kulttuuristen järjestysten muuttamista vedoten siihen, että heidän lapsensa jäivät muutoin ulkopuolisiksi:

V1: Ja toinen on nyt, mistä mä pikkusen oon varpaillaan et miten tää hoituu, on se tänhetkisen somaliperheen vanhemmat, jotka aika tiukasti rajaa mihin lapset saa osallistua koulussa, esimerkiksi diskopäivänä nyt vappuna ei saa osallistua mihinkään ja on monenlaist tämmöstä. Niin siellä, he oli lähettäny rehtorille kirjeen että he ehdottaa että vain jouluaskartelua yhtenä viikkona ja, mut et joulua ei vietetä koulussa että heidän lapsiaan ei eristetä pois sitten joulukuun aikana joululaulutilaisuuksista ja...

V2: Mutta eihän ne voi sanella tässä meidän sääntöjä.

V1: ... sen takia mä, et miten paljon me aina annetaan periks, että nää on nyt semmosia haasteellisia tilanteita, että pitäis ymmärtää ja joustaa mutta ei lähetä liian paljon joustamaan sitten.

V2: Niin, et kohta ei vietetä ollenkaan suomalaisia jouluperinteitä.

V1: Tai he sanoo, koska me saadaan koulussa viettää joulua tai askarrella.

V2: No okei, joulu-, kuusijuhla jos ei oo joulujuhla, tai joku muun niminen voi olla, mutta se on tämän maan kulttuuri ja minkä takia teidän täytyy luopua omasta kulttuurista jonkun muun takia. (Ha1He2&3, opettajia, naisia)

Tässä ongelmaksi muodostuu vanhempien ehdotus, joka tulkitaan yritykseksi muuttaa koulun järjestyksiä itselle sopivammiksi. Koulun näkökulmasta katsottuna vanhempien ehdotusten katsotaan puuttuvan järjestyksiin, jotka

eivät ole neuvoteltavissa, sillä ne ovat oleellinen osa koulun kansallistavaa tehtävää. Ongelmana ei siten pidetä koulun valtakulttuuria uusintavan tehtävän sekä erojen tunnustamisen välistä ristiriitaa. Sen sijaan ongelmana pidetään sitä, että vanhemmat yrittävät ehdottaa tähän ristiriitaan ratkaisua, jota ei pidetä mahdollisena, koska se vaikuttaisi koulun kansallistavaan tehtävään. Kyseinen tilanne saa erilaisen merkityksen riippuen siitä, tulkitaanko vanhempien ehdotukset ilmaisuiksi siitä, miten asioiden pitäisi olla, vai ehdotuksiksi, jotka yrittävät tuoda esille ja etsiä ratkaisua marginaalin ja valtakulttuurin väliseen epäsymmetriaan.

Koloniaalisen toisen ja hänen kulttuurinsa ottaminen huomioon sekä hänen kanssaan neuvotteluun ryhtyminen nähdään siten potentiaaliseksi uhkaksi sekä suomalaiskansalliselle kulttuuriperinteelle että läntiselle arvopohjalle. Suomalaisen subjektin tehtävänä pidetään tällöin rajojen asettamista toisen vaatimuksia vastaan¹⁵⁵. Niinpä ”neuvottelu” rakentuu käytännössä sen ympärille, mistä ajatellaan voitavan luopua ja mistä ei. Toiseksi tuotetulla ei katso- ta olevan mitään sellaista perinnettä, jota pidettäisiin suomalais-läntiseen viitekehukseen ja sekulaaris-luterilaiseen perinteeseen perustuvassa koulussa relevanttina tai arvokkaana. Tällöin neuvottelussa onkin kysymys siitä, minkä verran normaalista voidaan joustaa ja minkä verran oltaisiin valmiita mene- mään ”taaksepäin” eli minkä verran oltaisiin valmiita menettämään. ”Neu- vottelussa” ei ole siten kyse keskustelun aloittamisesta erilaisten ja ainutlaatuisten mutta yhteismitattomien viitekehysten välillä. Sen sijaan siinä on kyse rajanvedosta sen suhteen, mistä ei neuvotella, eli mihin toisen (ehdollisen) hyväksymisen rajat asetettaisiin. Erilaisten viitekehysten ja näkökulmien rinnakkaisuutta sekä toisen kanssa keskusteluun ryhtymistä pidetään mahdol- lisuutena (eikä menetyksenä) lähinnä silloin, kun toisen konteksti nähdään suomalaisen kontekstin kanssa riittävän samanlaiseksi ja hänen kulttuurinsa suomalaisen koulukontekstin kannalta relevantiksi ja yhteensopivaksi. Sa- mankaltaisuus muodostuu siten toisen ja hänen kulttuurinsa arvottamisen perusteeksi.

Toisen kanssa ”neuvotteleminen” perustuu lähtökohtaiseksi ajatukseen yksisuuntaisesta luopumisen prosessista. Koska tällaista yksisuuntaista su- vaitsevaisuutta ja joustamista ei pidetä toivottavana, on vaihtokaupan ehtona

¹⁵⁵ Luvun 6 aineistokatkkelmat kertovat siitä, kuinka vastuu demokratian ja tasa-arvon pitämises- tä yllä sekä moniarvoisuuden ja suvaitsemista koskevien rajojen asettamisesta muodostuvat valistuneen, järjestetyn suomalaisen subjektin tehtäväksi. Hänen vastuullaan oli ikään kuin asettaa rajat kulttuuriselle ja eettiselle moninaisuudelle, siis asettaa rajat toiselle, jonka kult- tuurissa tällaisia rajoja (kuten lakia ja etiikkaa, ks. Spivak 1999; Santos 2007; Mignolo 2009) ei nähty olevan, tai jonka ajateltiin olevan kykenemätön tai haluton niitä ymmärtä- mään tai asettamaan.

se, että myös toinen luopuisi jostain. Suomalaisen kulttuurin tavoista ja perinteistä ei siis katsota olevan tarpeen luopua, ellei myös toinen olisi valmis tulemaan vastaan. Seuraava aineistokatkkelma valaisee tätä logiikkaa:

Joo, mun mielestä se on niinku, me ei voida ajatella sitä semmosena yhdensuuntaisena, että me, meidän täytyy olla joustavia, mut sitten, jotta pystymme, musta tässä on haaste ja mahdollisuus on se, että opimme elämään hyvin yhdessä kunnioittaen toisiamme. Ja siinä tulee se että se ei oo vain meidän puolelta, vaan se on kaikista niistä mu- erilaisistakin kulttuureista, tulee ikään kuin. Siinä joutuu teke- mään vähän niinkun kompromissia. Mut et se, että se ei ole se ratkaisu siihen sel- lainen joustaminen, et suomalaisen koulu- tai kultt-, et me ruvetaan muuttamaan tätä meidän tapaamme kauheesti, vaan et siinä on niinkun, se on kaikkien mui- denkin et semmoseen suuntaan, me mennään siihen suuntaan mut heidän pitäis tulla tänne suuntaan ja se et me yhdessä sitten löydämme... (Ha1He1, opettaja, nainen)

Se, mikä ymmärretään joustamiseksi ja vastaan tulemiseksi, ja mistä ajatel- laan voitavan joustaa, määrittyy kuitenkin suomalaisuudesta lähtien (ks. myös Lappalainen 2006b). Tällaisessa lähtötilanteessa vaihtoehdot, positiot ja niihin liittyvät oletukset ovat jo valmiiksi kirjoitettuina ja arvotettuina ja ne on jo valmiiksi järjestetty neuvottelutilaan¹⁵⁶. Neuvottelu on performanssi: siinä ikään kuin osoitetaan neuvoteltavan tai yritettävän neuvotella toisen kanssa, mutta toinen, jonka subjekti istuttaa neuvottelupöytään, on subjektin tuottama representaatio toisesta. Toinen voi tulla subjektiksi ja valita vain tämän aselman puitteissa. Hänen valintansa arvotetaan sen mukaan, miten valinta vastaa tilanteen rakentaneen subjektin käsitystä hyvistä tai huonoista valinnoista. Jos toinen valitsee ”oikein”, hänelle on tarjolla tilapäinen paikka neuvotteluun ja yhteisymmärrykseen ”kykenevien” rationaalisten subjektien joukossa. Kieltäytyminen taas tulkitaan haluttomuudeksi joustaa ja tulla vas- taan yhteisen ymmärryksen löytämiseksi.

Neuvottelun ”reiluus” perustuu siihen, katsotaanko luopumisten olevan samansuuruisia. Lähtökohtana on ajatus, että neuvottelijat tulisivat ikään kuin tasavertaisina neutraaliksi nähtyyn tilaan (Fraser 1995) ja että he kantaisivat mukanaan ”asioita”, joiden merkitys ja arvo voitaisiin arvioida jotenkin yhteismitallisesti. Arvioinnin mittatikkuna toimivat suomalaisen kontekstin arvot ja merkitykset, jotka projisoidaan myös toiseen. Niiden kanssa, joilla nähdään olevan jotakin vaihdettavaa, neuvotellaan siitä, mitä toiselta voitai- siin vastavuoroisesti oppia tai saada eli kyse on antamisen ja saamisen väli-

¹⁵⁶ Kyseessä on neuvotteluhuone, johon istumapaikat on jo valmiiksi järjestetty, johon toisen representaatio (paperinukke) istutetaan ja jossa vaihtoehdot ja toivottavat ratkaisut on jo en- nalta päätetty.

sestä logiikasta. Tämäkään neuvottelu ei kuitenkaan ole tilanne, jossa subjekti tulee tietoiseksi niistä voimista, joiden seurauksena hänen ja toisen representaatiot ovat rakentuneet. Jos taas neuvottelun tavoitteena on toisen ymmärtäminen ja tunteminen, tulee neuvottelusta eräänlaista toisen haltuun ottamista. Siinä ei aukea tilaa toisen partikulaarisuudelle tavalla, jossa toinen säilyttäisi ensimmäisyytensä eikä tulisi redusoiduksi muotoon, joka subjektin oman viitekehyksen kautta on mahdollista käsittää. Myöskään se, että viitekehykset olisivat erilaisia, mutta rinnakkaisia, ei tule mahdolliseksi. Tavoitteena on yhden yhteisen viitekehyksen luominen, sellaisen, joka sopii riittävän hyvin koulun yhteiskunnallistavaan tehtävään.

Yhteisyys ideaalina ja hallintana

Koulun normaalistavan tehtävän näkökulmasta keskeiseksi muodostui yhteisyys. Tämän vuoksi koulun juhlien tulisi olla kaikille yhteisiä:

...että semmonen apartheid, että mennään pitämään eri juhlia niin se on erittäin epätoivottava, vaan että sitten semmonen jossa he esittävät sitten omia ohjelmiaan samalla lailla omasta kulttuuristaan tai uskonnostaan kumpuavia ohjelmia tai kertovat siitä. Et se on sitä yhteistä elämistä. Et musta tää on semmosta opettelua elämään yhdessä. Ja sehän, se pohjustaa sitä että tässä yhteiskunnassakin voitais elää sitten, että tää sujuis mahdollisimman kitkatta myöhemminkin. Et tää on niinkun semmonen pieni harjoitteluareena yhteiselle elämälle. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Tässä yhdessä olemisen keskeisenä tehtävänä on tulevaisuuden yhteiskuntaan kansalaistaminen. Kansalaisuuden keskeisenä alueena on yhteen kuuluminen ja yhdessä eläminen. Yhteisyyden haasteen ei kuitenkaan ajatella koskevan kaikkia oppilaita tai ryhmiä samalla tavalla. Haaste kohdistuu ennen kaikkea niihin, jotka määrittävät valtakulttuuriin nähden erilaisiksi ja joiden ajatellaan pyrkivän erilleen valtakulttuurista. Sen sijaan valtakulttuuriin kuuluvien ei nähdä pyrkivän erilleen toisista. Erillisyyden ongelmana pidetään siten vähemmistöjen erillisyyttä normisubjektien muodostamasta enemmistöstä, yhteisestä tilasta ja keskustelun piiristä (Ellsworth 1989; Fraser 1995; Jones 1999).

Yhteinen tila ja keskustelu ovat lähtökohtana siitä huolimatta, että enemmistö määrittelee keskustelun tavat, tiedon ja kielen, joille toinen ja hänen tietonsa ja kielensä ovat alisteisia. Toiselle rinnakkainen tila ja keskustelu voisi mahdollistaa oman kielen ja käsitteiden käytön sekä toisenlaisen subjektiposition. Esimerkiksi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen (esim. Fraser 1995), ei-valkoisten (Ahmed 2012), alkuperäisväestön (esim. Jones 1999), naisten (esim. Jantzen 2009) tai katsomusvähemmistöjen (Riitaoja ym. 2010)

omat tilat ja keskustelut mahdollistavat toisenlaiset positiot, jolloin olemista tai keskustelua ei tarvitse jatkuvasti suhteuttaa normatiivin muodostavaan kategoriseen enemmistöön. Yhteisyyttä korostavassa liberalistisessä ideologiassa rinnakkaisia tiloja ja keskusteluja pidetään ongelmallisina. Tämä ongelmallisuus liittyy osittain siihen, että erillisuus muodostuu yhteiskunnallisen hallinnan ja kategorisen enemmistön vallan kannalta haasteeksi (Fraser 1995; Jantzen 2009; Ahmed 2012).

Vaatimus suomen kielen puhumisesta voi toimia yhtenä ei-suomenkielisten oppilaiden hallinnan keinona. Eräs koulun henkilökunnan jäsen kertoi, että pääkaupunkiseudun koulussa, jossa hän oli ollut töissä aiemmin, ei saanut puhua venäjää edes välitunneilla, vaan oppilaiden välisenä kielenä sai olla ainoastaan suomi (Lehmus 25.2.2008). Muiden kielten kuin suomen puhuminen oli tutkimuskouluissani yleisesti ottaen sallittua ja oppilaat saattoivat joskus käyttää muita kieliä myös oppituntien aikana. Useimmiten opettajat eivät kiinnittäneet tähän huomiota. Joillakin tunneilla muiden kielten käyttäminen oli kuitenkin kielletty. Asiaa perusteltiin kohteliaisuudella suomenkielisiä oppilaita ja opettajaa kohtaan:

On suomi toisena kielenä -oppitunti. Tilannetta on edeltänyt isompi tilanne [oppilas on kertonut, ettei erään yläkoulun rehtori ota "mustanpuoleisia" oppilaita kouluun, mikä on selvästi järkyttänyt tummaihoisia oppilaita].

Opettaja: Älkää käyttäkö muita kieliä. Ihan vaan sen takia, et on epäkohteliaista puhua seurassa muilla kielillä. (Vaahtera 18.3.2009)

Opettaja vetosi tunnilla toistamiseen siihen, että tunnilla piti puhua suomea, jotta kaikki ymmärtäisivät. Kyse voisi yhtäältä olla siitä, että kyseessä oli suomi toisena kielenä -oppitunti, jonka tavoitteena oli opiskella suomen kieltä¹⁵⁷. Toisaalta opettaja ei vedonnut tähän perusteluun, vaan kohteliaisuuteen. Ennen kaikkea suomen kielen puhumisessa oli kuitenkin kyse siitä, etteivät oppilaat keskustelisi keskenään ja opettajan ”ohi” oppilaita järkyttäneestä tapahtumasta (ks. luku 8.1). Vaatimalla suomen kielen puhumista opettaja saattoi kontrolloida sitä, ettei tunnilla keskusteltaisi aiheesta. Tunti sujuisi siis näennäisesti ottaen käsikirjoituksen mukaan.

Muutoinkin muita kieliä (kuten somalia tai arabiaa) käytettiin koulussa keinona viestiä jotain sellaista, mitä opettaja tai osa luokasta ei ymmärtänyt. Se oli myös keino kyseenalaistaa opettajan auktoriteetti tai suomenkielisten

¹⁵⁷ Vaatimusta pelkän suomen kielen käytöstä koulussa on myös perusteltu vähemmistöjen suomen kielen taidon parantamisella ja suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisella. Valtakäytön näkökulmasta perustelu on kuitenkin ongelmallinen. Esimerkiksi saamen kielen puhumisen kieltäminen koulussa tähtäsi saamelaisten suomalaistamiseen (ks. Aikio-Puoskari 2007).

oppilaiden asema. Se toimi siis vastarinnan keinona. Tämä perustui siihen, että suomenkielinen opettaja ja oppilaat olivat koulussa etuoikeutetussa asemassa. Suomi oli koulun ja opiskelun virallinen kieli, jonka kautta suomenkielisellä ryhmällä oli pääsy kaikkiin suomenkielisiin keskusteluihin ja tilanteisiin. Suomi oli etuoikeutettujen kieli, johon nähden ei-suomenkieliset henkilöt olivat alisteisessa positiossa. Muiden kielten käyttäminen tarjosi kuitenkin ei-suomenkielisille oppilaille oman diskursiivisen tilan, jossa keskusteluja voitiin käydä omin käsittein ja ilmaisin suomenkielisestä valtaväestöstä välittämättä (ks. myös Jones 1999; Souto 2011). Muiden kielten käyttäminen oli myös keino horjuttaa opettajan ja suomenkielisten oppilaiden etuoikeutettua asemaa. Sillä voitiin sulkea hallitseva ryhmä ulos ”omasta” diskursiivisesta tilasta, kieltää heiltä osallistumisen, tietämisen tai vaikuttamisen mahdollisuudet ja tasapainottaa näin epäsymmetrisiä valtasuhteita. Suomenkielinen opettaja ja oppilaat saattoivat kuitenkin pitää ulkopuolelle jättämistä epäkohteliaana käytöksenä.

Valtaväestöön kuuluvan valta koulun diskurssin määrittelijänä ja ylläpitäjänä tulee esiin myös tilanteessa, jossa minä tutkijana ja valtaväestöön kuuluvana osallistun vähemmistöjen oppitunnille:

On islamin tunti. Tunnin aiheena on keskeisten asioiden kertaus koetta varten.

Opettaja: Mitä tarkoittaa islam? Mitä tarkoittaa muslimi? Jos joku suomalainen ystävä on kristitty ja kysyy sulta, mitä sä sanot?

Opettaja kirjoittaa taululle: ”Islam on uskonto”.

Opettaja: Muslimi uskoo Allahiin. Ja sitten, kuka on meidän profeetta.

(Oppitunnilla käsitellään islamiin liittyviä keskeisiä asioita.)

Tunnin jälkeen opettaja kysyy minulta ”Oletko kristitty? Anteeksi, älä loukkaannu. Islamin laki on joskus tiukka.” (Vaahtera 7.3.2008)

Oppitunnin aiheena olivat islamin keskeiset opit. Opettaja pyrki opettamaan inklusiivisesti korostaen sitä, että paratiisiin voivat päästä muslimien lisäksi myös kristityt ja juutalaiset. Silti minun läsnäolon luokassa muuttaa jotain: opettajalle tulee tarve selvittää minun positioni sekä pyytää minulta, vierailijalta, anteeksi sitä, että hän opettaa ”islamin mukaan”. Oppitunnin keskusteluja ei siten vähemmistön näkökulmasta katsottuna käydä enää ”meidän kesken”, vaan opettaja joutuu ottamaan huomioon ja suhteuttamaan opetuksensa läsnä olevaan vieraaseen ja enemmistödiskurssiin.

”Maan tapa” järjestyksenä ja hallintana

Tiettyjä asioita ei otettu koulussa neuvottelun piiriin. Tällöin viitattiin koulun järjestyksiin ja ”maan tapaan”. Ajatuksena oli, että koska oltiin suomalaisessa peruskoulussa, koulussa toimittiin tietyn, kaikkia koskevan järjestyksen mu-

kaan, jolloin toisin toimiminen tai toisenlaisten vaihtoehtojen etsiminen muodostui mahdottomaksi ajatukseksi:

On infovälitunti opettajanhuoneessa. Käsitellään ajankohtaisia aiheita. Yhtenä ajankohtaisena asiana on se, että yhteisen [opetusviraston] periaatteen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden on osallistuttava kaikkiin aineisiin.

"Eikö me olla suomalaisessa peruskoulussa?" eräs opettajista kommentoi tähän. (Vaahtera 10.3.2008)

Lähtökohtana on siis sopeutuminen olemassa olevaan järjestykseen. Tässä koulun kansalaistavan ja kansallistavan tehtävän katsotaan asettavan rajat sille, mikä on mahdollista. Kysymys siitä, voisiko kansalaistaminen toimia jotenkin toisin tai mitä kansalaisuus ja sen suhde yhteiskuntaan ja maailmaan voisi olla, ei siis avaudu keskusteltavaksi.

Luterilaiskansallisten perinteiden merkitykseen koulun järjestyksissä vedottiin myös sillä, että niiden katsottiin olevan enemmistön perinnettä. Enemmistön äänivaltaan¹⁵⁸ vetoaminen toimi siten suomalaisten tapojen noudattamisen perusteluna:

[Keskustelu opettajanhuoneessa. Edellä on keskusteltu joulujuhlasta ja pipareiden tekemisestä.]

Miten sit kun on ollut et pidetään nää suomalaiset jutut, mut jos puolet oppilaista alkaa olla maahanmuuttajia niin miten sitten. (Vaahtera 20.3.2009)

Lähtökohtana ei ole yhdenvertaisuus ja moniäänisyys, mikä tarkoittaisi sitä, että monenlaiset katsomukset otettaisiin huomioon ihmisten määrästä riippumatta. Sen sijaan lähtökohdaksi rakentuu enemmistön valta suhteessa vähemmistöihin. Tässä enemmistöksi määrittäytyivät itsestään selvästi suomalaiset luterilaiset, joiden vastakohdaksi tuotetaan maahanmuuttajamuslimit. Tässä konstruktiossa sisäisiä eroja tai muita ryhmiä ei ikään kuin ole olemassa. Enemmistödemokratiaksi ajatellun demokratian diskurssissa tilanteesta tulee myös valtaa pitävän ryhmän pelon sekä valtakamppailujen kohde, sillä koulun kulttuurisia järjestyksiä koskevan päätäntävällän katsotaan kuuluvan niille, jotka pystyvät rakentamaan diskursiivisin, sosiaalisin, taloudellisin, poliittisin tai lukumäärällisin keinoin itsensä yhteiskunnan enemmistöksi.

Myös yleissivistävä tarkoituserä sekä ikään kuin vastavuoroinen sopeutuminen "maan tapaan" toimivat argumentteina, joiden perusteella puolustettiin tietynlaiseen, suomalaiseksi nähtyyn toimintatapaan suostumista. Vähemmistöjen tuli tutustua luterilaiskansalliseen juhlaperinteeseen, koska se

¹⁵⁸ Enemmistön äänivallasta puhutaan enemmistödemokratiana. Voi kysyä, millaista demokratiaa se itse asiassa on.

oli yleissivistävää. Vertailukohdaksi rakentui oletus siitä, miten suomalainen subjekti toimisi ulkomailla ollessaan. Tämä oletus muodostui myös ”täällä olevaa” toista velvoittavaksi:

Aikaisempina vuosina puhuttiin paljon siitä, että ohjelma pitäis rakentaa semmoseks et siellä ei oo esimerkiks kristillistä ainesta joissain vaikkapa joulujuhlassa, jos siel on muslimeita siellä juhlassa. Mut nyt on ajatusmaailma muuttunut sillä lailla, et me järjestämme myös pieniä kristillisiä pätikiä, jos se kuului meidän kulttuuriin, et me lähdetään siitä et maassa maan tavalla, ja kenenkään ei tarvitse osallistua mihinkään hartaushetkiin. Mut on yleissivistävää nähdä, mitä se meidän kulttuuri on. Ja lähdetään siitä, että kaikki lapset osallistuu kuitenkin. Eli muslimieitten ei odoteta esimerkiks laulavan jotain hengellistä laulua jos semmoinen on jossain tilaisuudessa, mut he on mukana siellä tilaisuudessa näkemässä, mistä on kysymys. Itse sanoisin, että jos mä lähtisin vaikka arabimaahan vaikkapa, niin kyl mä varmaan osallistuisin siellä heidän paikallisiin juhliin, tapahtumiin, jotka voi olla hyvinkin uskonnollisia, vaikka mä en ole muslimi. Koska maassa maan tavalla. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Haastateltavan puheessa rakentuu oletus siitä, että yhteiskunnat ovat ikään kuin luonnostaan, niin ”täällä” kuin ”sielläkin” enemmistön hallitsemia. Sitä, voisiko yhteiskunta rakentua myös muutoin kuin enemmistön edellytysten pohjalta ja millaiseksi koulun yhteiskunnalliset tehtävät tässä kontekstissa muotoutuisivat, ei pohdittu.

Voi ajatella, että sekulaarin luterilaisen perinteen läsnäolo tulee merkitseväksi nimenomaan kansallisen yhteenkuuluvuuden ja toiston sekä kansallisvaltion jatkuvuuden vuoksi. Perinteet ovat tärkeitä, koska niiden nähdään tuovan ”semmosta turvallisuutta ja jatkuvuutta” (Ha27He27). Kansallisen liputtamisella (Billig 1995) tuotetaan käsitystä kansallisesta yhtenäisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta, kuvitellusta yhteisöstä (Andersson 1993), jolla on menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Niinpä kansallisvaltion kontekstissa yhteiskuntaa ja koulua koskevien mahdollisuuksien rajat muodostuvat suhteessa kansallisvaltiota ja sitä uusintavaa koululaitosta koskevien mahdollisuuksien rajoihin.

7.2 Lähiön, lähiövanhemman, lähiöoppilaan ja lähiökoulun tuottaminen diskursiivisissa käytännöissä

Tarkastelen seuraavaksi, miten lähiön sekä lähiövanhemman, lähiöoppilaan ja lähiökoulun representaatiot tuotetaan diskursiivisissa käytännöissä ja miten tällaiset asuinalueet, vanhemmat, perheet, oppilaat ja koulut tulevat huolipuheen kohteeksi. Analysoin, miten erilaiset kategoriat, kuten asuinaluetta tai koulua koskevat tilastotiedot sekä asukkaista tai oppilaista tuotettu tieto toi-

mivat välineinä, joiden avulla asuinalue, vanhempi tai oppilas tuotetaan lähiöksi, lähiövanhemmaksi tai lähiöoppilaaksi tai sitten normaaliksi asuinalueeksi, vanhemmaksi tai oppilaaksi. Analysoin myös, millaisten oletusten pohjalta nämä kategoriat ja niitä koskeva tieto tuotetaan.

Lähiöoppilaan tuottamisen taustalla oleva tiedonkäsitys

Lähiöoppilaan tuottaminen perustuu tietoon, jonka taustalla on käsitys hierarkkisista kategorioista, jotka jakavat tiedon kohteet erilaisiin ryhmiin ja tuottavat kuvaa siitä, millainen alue, henkilö tai koulu on. Tilastotieto ja tilastolliset kategoriat, kuten asumismuoto, perhemuoto, työllisyys sekä äidinkieli, toimivat pedagogisten ja oppilashuollollisten kategorioiden ohella keskeisinä indikaattoreina, joiden avulla lähiö ja lähiöoppilas erotetaan normaalista asuinalueesta ja oppilaasta.

Tässä prosessissa tilastojen ja muiden jatkumoiksi järjestettyjen kategorioiden avulla tuotettu tieto muodostuu ikään kuin itsestään selväksi faktatiedoksi siitä, mitä jokin on. Haluan kuitenkin problematisoida tällaisen tietämisen lähtökohdan. En tarkoita tällä sitä, ettei vaikkapa se, että jonkin asuinalueen väestöstä 20 prosentilla on korkeakoulututkinto, pitäisi paikkaansa. Pikemminkin kysyn, mitä tämän tiedon ajatellaan tiettyssä kontekstissa merkitsevän. Mitä korkeakoulututkinnon suorittamisen ajatellaan kertovan ja mihin prosenttiluku suhteutuu? Kahdenkymmenen prosentin korkeakoulutusaste muuttuu merkitykselliseksi tiedoksi vasta silloin, kun se sijoitetaan osaksi jotain jatkumoa, jonka toisessa päässä on perusasteen tutkinto (jota edeltää kategoria ”ei perusasteen tutkintoa”) ja toisessa päässä yliopistollinen jatko-tutkinto. Asuinalueetta koskeva prosenttiluku kertoo siitä, mihin kohtaan jatkumoa asuinalue sijoittuu suhteessa muihin asuinalueisiin, jotka tälle jatkumolle asetetaan. Jatkumo on myös hierarkia, joka ei kerro pelkästään asukkaiden koulutusvuosista, vaan myös siitä, kuinka lähelle keskiarvoa tai tavoitteellista keskiarvoa (normaalialue) tämä alue sijoittuu ja kuinka kaukana se on siitä ideaalista, joka jatkumon toisen pään muodostaa. Tällä jatkumolla alueen liikkuminen ideaalin suuntaan merkityksellistyy kehitykseksi, kun taas toiseen suuntaan liikkuminen merkityksellistyy taantumiseksi ja huolta aiheuttavaksi asiaksi.

Muun tiedon tavoin tilastotieto tuottaa todellisuutta ja ohjaa toimintaa. Sen merkitys on siinä, että koulutus järjestyy tilastoissa, ihmisten mielissä ja sosiaalisessa toiminnassa jatkumoksi, jolle ihmiset sijoitetaan ja jonka oletetaan kertovan totuuden siitä, millaisia he ovat. Samalla muutamit tilastolliset

jatkumot¹⁵⁹ pyrkivät usein liittymään yhteen ja tuottamaan yhden ison kokonaiskehityksestä tai muutoksesta kertovan jatkumon. Tilastolliset dikotomiat ja jatkumot siis pelkistävät ja yhteismitallistavat eroja. Ne muodostuvat tiedoksi, jonka perusteella yhteiskunnan tai koulun toiminnan voi järjestää. Kategorioiden ja jatkumoiden avulla tuotettu tieto toimii väestöön kohdistuvan biopolitiikan (Foucault 1998) keinona, ikään kuin sen määrittelijänä, mikä on yhteiskunnan tai alueen väestön osalta järjestyksessä ja normaalia ja mikä puolestaan on epänormaalia ja huolta aiheuttavaa ja vaatii joitakin erityisiä puuttuvia, ohjaavia tai kannustavia toimenpiteitä. Tieto ihmisistä ja heidän ominaisuuksistaan tarjoaa siis eräänlaiset totuuden silmälasit, joilla nähdään se, millainen ihminen on ja miten häntä tulisi parhaiten kohdella ja auttaa. Myös se, miten asioiden välisiä suhteita kausaalisesti selitetään eli mistä taustatekijöistä jokin havaittu ongelma ilmeisesti johtuu, tai mitä joidenkin taustatekijöiden perusteella voi olettaa tapahtuvaksi, perustuu tietoon. Tietoa käytetään siis sekä ihmisiä tai yhteiskuntia koskevan nykyisyyden selittämiseen että tulevaisuuden hallitsemiseen.

Oppilaiden toiminta saa erilaisia merkityksiä sen mukaan, millaisten diskurssien, kategorioiden ja tiedon läpi sitä katsotaan. Lähiölapsen konstruktio tuottaa lapseen tiettyjä ominaisuuksia (Popkewitz 1998, 3)¹⁶⁰. Nämä ominai-

¹⁵⁹ Muita jatkumotia ovat yhden/kahden huoltajan perheet (jossa kahden huoltajan perhe muodostuu normaaliksi ja yksihuoltajaperhe potentiaalisesti riskiperheeksi) sekä työttömyys/työllisyys, omistusasuntojen määrä/vuokra-asuntojen määrä ja niin edelleen.

¹⁶⁰ Lähiölapsen käsitteen takana on amerikkalaisesta kontekstista lainattu ja suomalaiseseen kontekstiin muokattu urbaani lapsi. Popkewitz (1998, erityisesti 1–33) kuvaa, miten urbaani ja ruraali lapsi tuotetaan Yhdysvaltojen Teach for America -ohjelman diskurssissa. Ohjelman tavoitteena on puuttua sekä suurkaupunkien keskustojen (urban) että maaseudun (rural) lasten kokemaan rasismiin, köyhyyteen ja sosiaalisiin ongelmiin. Urbanin kuvaamisessa rakennetaan fyysisten tilojen sijaan diskursiivisia tiloja, jotka erottavat erilaisten tilojen lapset toisistaan (Popkewitz 1998, 6). Popkewitz (1998, 22) huomauttaa, että maantieteellisistä eroista huolimatta urbaani ja ruraali kietoutuvat diskursiivisissa ja pedagogisissa rakenteissa yhteen. Sekä urbaaniin että ruraaliin lapseen liitetään samoja ”ongelmia”. Urbanin ja ruraalin lapsen vastakohtana ovat kaupunkien lähialueiden (suburbs) varakat asuinalueet, joihin liitetään asukkaiden korkea ammatiasema. Maantieteellisen sijainnin sijaan erontekona ovat kuitenkin olemisen ominaisuudet. Urbaninuden kategoria koskee yhtä lailla niitä suburbaanien alueiden kouluja, joissa on paljon köyhiä tai värillisiä ihmisiä. Toisaalta urbanus ei koske niitä lapsia, jotka elävät kaupungin kalliilla ja korkeaa ammatiasemaa edustavilla alueilla. Myöskään ruraali ei koske maaseudulle rakennettuja uusia asuinalueita. (Popkewitz 1998.) Popkewitzin tavassa käyttää urbaania on otettava huomioon erot yhdysvaltalaisen ja eurooppalaisen kontekstin sekä Euroopan kaupunkien välillä. Yhdysvalloissa kaupunkien keskustat, urbanit ovat köyhänä ja ongelmallisena pidettyä aluetta kun taas suburbioita puolestaan pidetään varakkaina ja arvostettuina alueina. Eurooppalaisten kaupunkien välillä on tässä isoja eroja. Suomessa kaupungin keskusta muodostuu usein varakkaaksi ja arvostetuksi alueeksi, kun taas suburbia, ”lähiö” tuotetaan ongelmien kohteeksi (esimerkiksi Helsingin, Lontoon, Pariisin ja Chigagon kaupunkirakenteiden eroista ks. Kortteinen & Vaattovaara 1999). Kaupunkien rakenteista huolimatta mielikuvien tuottaminen perustuu samansuuntaiseen dikotomiseen logiikkaan. Suomalaisessa kontekstissa ”lähiö” kuvaa paremmin niitä

suudet nähdään erilaisiksi kuin niiden, joita tässä diskurssissa ei eksplisiittisesti mainita mutta jotka ovat läsnä lähiöoppilasta koskevien luokittelujen tuottamisessa (Popkewitz 1998, 3). Lähiölapsen katsotaan olevan avun tarpeessa ja hänet ajatellaan pelastettavan ”hyvään elämään” yhteiskunnallisen huolenpidon sekä koulutuksen avulla. Popkewitz (1998, 23–25) kuvaa psykologisia diskursseja pastoraaliseksi vallaksi (ks. Foucault 1982). Näissä diskursseissa itsearviointin ja itsearvostuksen ja itsetunnon vahvistamisen katsotaan johtavan henkilökohtaiseen kehitykseen, edistymiseen ja hyvään elämään pelastumiseen¹⁶¹.

Tällaisissa diskursseissa hallinnassa ei ole niinkään kyse ulkoisesta kontrollista kuin subjektien diskursiivisesta tuottamisesta. Hierarkkisesti järjestyneissä kategorioissa se, mitä subjekti on ja millaiseksi hänen tulisi muuttua, muodostuu itsen hallinnan perustaksi (Rose 1999; Miller & Rose 2010). Subjektien aloitteita myös tulkitaan heistä tuotetun tiedon avulla. Hallinnan prosesseissa tieto siten tuottaa sekä rakenteita että subjekteja.

Tutkimuskoulujeni asuinalueet ja koulut rakentuivat koulujen puheessa ja toiminnassa erilaisiksi diskursiivisiksi tiloiksi. Tarkastelen seuraavaksi, miten koulun diskursiivisissa käytännöissä, puheessa ja toiminnassa tuotetaan lähiön ja lähiökoulun sekä lähiöperheen ja lähiöoppilaan konstruktioit sekä niiden vastakohtat, ei-lähiömäinen kaupunkiasuinalue (”kylä”) ja ei-lähiömäinen kaupunkikoulu (”kyläkoulu”), keskiluokkainen valkoihoisen ydinperhe sekä normaali oppilas. Ymmärrän lähiöoppilaan konstruktion monella tavoin samanlaiseksi kuin Popkewitzin (1998) tarkasteleman urbaanin lapsen konstruktion yhdysvaltalaisessa koulu- ja opettajapuheessa. Lähiölapsi tuotetaan köyhyyttä, vieraskielisyyttä, ihonväriä, etnisyyttä ja oppimisvaikeuksia sekä oppimismotivaation puuttumista ja käyttäytymistä koskevien erottelujen tuloksena. Lähiölapsi rakentuu ääneen lausumattoman keskiluokkaisen, valkoihoisen ja suomenkielisen normaalin lapsen vastakohtaksi. Kategorioita, joiden kautta epänormaalius määrittyy, ovat (tilannekohtaisesti) vanhempien työttömyys, alhainen koulutustaso, köyhyys ja sosiaaliset ongelmat sekä tumma ihonväri, kulttuuri, kieli ja uskonto. Potentiaalisesti ongelmalliseksi nähdyn lähiölapsen konstruktiossa on siten läsnä sekä kolonialisen toisen

kielteisiä mielikuvia, joita amerikkalaiseen urbaaniin liitetään. Lähiön asuinalueeseen sekä siellä asuviin ihmisiin ja heidän sosiaalisiin suhteisiinsa liitetty kritiikki perustuu tietynlaiseen diskurssiin, jossa muut ulottuvuudet ja näkökulmat sivuutetaan (ks. tarkemmin Saarikangas 2010). Ruraalin käännoksenä voi Suomessa ehkä käyttää syrjäseutulaisuutta ottaen huomioon keskustelun, jota Suomessa on syrjäseutujen alueellisesta ja sosiaalisesta eriytymisestä viime vuosina käyty. Silti suomalaisen kontekstin syrjäseutulaisuutta koskeva huoli-puhe ei vastaa Yhdysvaltojen ruraalia koskevaa puhetta.

¹⁶¹ Psykologiset diskurssit ja lapsen pelastaminen elämään tai yhteiskuntaan rakentuvat siis sekularisoituneelle kristilliselle pelastuskertomukselle (Popkewitz 1998, 24–25).

(ihonväri, ei-läntinen kansallisuus ja ei-läntiseksi määrittyvä katsomus) että läntisten yhteiskuntien sisäisten toisten (työväenluokkaisuus, alaluokkaisuus ja alakulttuurit) konstruktio¹⁶².

Lähiön, lähiöasukkaan, -vanhemman, -lapsen ja -koulun tuottaminen koulun diskursiivisissa käytännöissä

Vaahteran koulun asuinalue tuotettiin puheessa tyypilliseksi kerrostalolähiöksi, jolle luonteenomaisena pidettiin yksinhuoltajaperheitä, ongelmataustaisiksi nimettyjä perheitä ja juurettomuutta. Alueen perheitä pidettiin siten normaalista keskiluokkaisesta ja omistusasunnossa asuvasta kahden vanhemman heteroperheestä (esim. Yesilova 2009; Reay ym. 2011) poikkeavina perheinä. Seuraava aineistokatkelma kertoo siitä, miten keskiluokkaista asumista ja keskiluokkaista ydinperhettä sekä vuokra-asumista, yksinhuoltajuutta ja sosiaalisia ongelmia koskevat erottelut tuotetaan puheessa:

Täs on suhteellisen paljon tämmöstä... kerrostaloasujaimistoa, et meil on hyvin pieni osa meidän oppilaaksluokasta semmosta mis on pientaloja tai rivitaloja. Kerrostaloja lähinnä, betonikolosseja 70-luvun, 80-luvun rakennuksia. Ja sit kun siel on paljon niitä vuokra-asuntoja niin siel on varmaan semmosii aika juurettomia perheitä paljon, se vaikuttaa tähän asujaimistoon. (...) No sit tälle alueelle on luonteenomaista se et täällä on paljon ongelmataustaisia perheitä, joissa on alkoholiongelmaa esimerkiksi ja masentuneisuutta tai muuta ongelmaa, yksinhuoltajaperheitä aika paljon. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Asuinalueen lähiömäisyys ja haasteellisuus liitettiin myös siihen, että alueen väestö oli monitasoista, tai kuten eräs toinen henkilökunnan jäsen kuvasi, kirjavaa. Alueella kerrottiin asuvan *niitä* maahanmuuttajataustaisia perheitä, siis toisia, ei-meikäläisiä, joilla tarkoitettiin erityisesti somalialaisia mutta myös venäläisiä perheitä:

¹⁶² Erotuksena yhdysvaltalaiseen kontekstiin suomalaisessa asuinalueiden eriytymistä sekä lähiöitä koskevassa tutkimuksessa esitetty huolipuhe on liittynyt ensin nimenomaan luokkataustaan ja sosioekonomisiin eroihin. Ihonväriä, kulttuuria, kieltä ja uskontoa koskevat erottelut ovat tulleet osaksi lähiöpuhetta siinä vaiheessa, kun etnisiksi nimettyjen vähemmistöjen määrä näillä asuinalueilla on 1990-luvun alusta alkaen vähitellen lisääntynyt (ks. luku 2). Niillä lähiöiksi nimetyillä asuinalueilla, joiden väestö on pääasiassa valkoihoista, lähiön konstruktio muodostuu pääasiassa ei-keskiluokkaisuuden ja siihen liitettyjen ongelmien ympärille. Niillä asuinalueilla, joilla asuu myös ei-valkoista ja ei-suomenkielistä väestöä, ei-keskiluokkaisuus, ei-valkoisuus ja ei-suomalaisuus liittyvät toisiinsa. Koska tutkimusaineisto on kerätty Helsingissä, ovat molemmat toiset tutkimuksessani läsnä. Toisenlaisella paikakunnalla kerätyn aineiston pohjalta tutkimustulokset saattaisivat tässä suhteessa olla erilaisia.

No [asuinalueen] haasteet on varmaan just tää monitasoinen asujaimisto. Eli kun täällä on monista eri kulttuureita tulleita. Täällä on aika paljon kaupungin vuokra-asuntoja tällä alueella. Sen takia täällä onkin niitä maahanmuuttajataustaisia perheitä. Ja jostain syystä ne kai hakeutuu vielä samoille alueille, samankieliset, et esimerkiksi somalinkielisii täällä on aika paljon. Ja on myös venäjänkielisiä paljon... (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Vaikka yhtäältä tuotiin esille, että alueella asuu myös keskiluokkaisiksi nimettyjä perheitä, tämä joukko jäi lähiön konstruktion kannalta merkityksettömäksi. Tämä liittyy siihen, ettei kyseisessä koulussa ajateltu juuri olevan keskiluokkaisia lapsia, koska keskiluokkaisten perheiden lasten katsottiin hakeutuvan toisiin kouluihin:

Et meidän aluetta varmasti niinkun... tilannetta muuttaa myös paljon se, että kun täällä asuu paljon semmosia perheitä, joiden lapset käy [muuta Helsingin kouluja]... (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Tämän seurauksena lähiökoulu tuotettiin paikaksi, jossa nähtiin olevan pääasiassa yhdenlaisia, normaalista poikkeavia lapsia. Vaikka lähiön sisällä oli varakkaampia asuinalueita ja asukkaita, se ei muuttanut lähiötä ja lähiökoulua koskevia kielteisiä mielikuvia. Kuten Popkewitz (1998) tuo esille, lähiön ja lähiökoulun merkitys ei muodostu niinkään alueen rajojen kuin asukkaisiin liitettyjen erottelujen ja mielikuvien perusteella. Niinpä lähiön asuinalueella sijaitsevaa koulua, jossa on varakkaiden ja koulutettujen perheiden lapsia, ei kutsuta lähiökouluksi. Mikäli asuinalueen väestö muuttuu, mielikuva lähiöstä ja siihen liitetystä kielteisistä merkityksistä muuttuu.

Puhe asuinalueen ”monitasaisuuden haasteellisuudesta” (ks. edellä) ei viittaa normittamattomaan moninaisuuteen vaan siihen, että valkoisen keskiluokan muodostaman normaalin ohella (esim. Reay ym. 2011) alueella asuu myös epänormaaliksi nimettyä ei-keskiluokkaista ja ei-valkoista väestöä. Monitasaisuus ei siten tarkoita monenlaisuutta mihin tahansa yhdenmukaisuuteen verrattuna, vaan se on poikkeamaa tai hajontaa yhdenmukaisesta normaalista kohti epänormaalia.

Valkoisuuteen ja keskiluokkaisuuteen liittyvät erottelut kietoutuvat toisiinsa ei-valkoisuuden, maahanmuuttajuuden ja vuokralaisuuden representatioiden ja materiaalistien kytkösten kautta. Maahanmuuttajuus ja vuokralla asuminen tulkitaan osoituksiksi juurettomuudesta eli jonkinlaisesta tilapäisyydestä, haluttomuudesta, kyvyttömyydestä tai itsestä tai ympäristöstä johtuvista vaikeuksista asettua aloilleen ja sitoutua hyvän kansalaisen ideaaliin. Juurettomuus liittyy käsitykseen siitä, ettei maahanmuuttajalla olisi kiinne-kohtaa nykyiseen asuinpaikkaansa eikä yhteiskuntaan ja sen sosiaalisiin yh-

teisöihin. Juurettomuus on siis irrallisuutta ajasta ja paikasta, eräänlaista ei-kuulumista tai paikoiltaan pois nyrjähtämistä (Ruuska 2004). Vastakohdaksi rakentuvat ”oikeassa paikassa” tai juurillaan oleminen tai uuteen asuinpaikkaan ja moderni yhteiskuntaan juurtuminen sekä aikaan ja säännölliseen elämänrytmiin kiinnittyminen¹⁶³. Maahanmuuttajaperheiden (käytännössä somalialaisten perheiden) kohdalla ongelmaksi tuotettiin sopeutumattomuus suomalaiseen kulttuuriin eli kielen ja yhteiskunnan tuntemuksen sekä suomalaisten tapojen puuttuminen:

K: *Mistä arvelet et tää [maahanmuuttajaoppilaiden muita oppilaita kohtaan osoittama rasismi] johduu?*

V: *Se voi olla jonkinlaista sopeutumattomuutta. ... Ja mä luulen että aika iso ongelma on se että, että jos vanhemmat kotona, eivät osaa suomea eivätkä tunne tätä meidän yhteiskuntaa, niin lapset elää kahdessa eri kulttuurissa, niil on tää suomalainen kulttuuri täällä koulussa ja sit niillä on se toinen kulttuuri siellä kotona. Ja siin on jonkinlainen pieni törmäys.*

K: *Eli onks se, vaikuttaaks se sitten vanhempien asenteisiin vai sitten suoraan näiden oppilaiden asenteisiin, jotka on kahden kulttuurin välissä?*

V: *No sekä että. Et mä oon huomannu et on semmosia vanhempia, joiden on hirven vaikea sopeutua suomalaisiin tapoihin. Eli he pitää [painottaen:] yli tiukasti kiinni siitä kulttuurista, mistä he ovat lähtöisin. Eli he omaksuvat ilmeisesti sellaisia tapoja, joita he ei omassa kotimaassaan noudata. Se korostuu se oman maan asioiden ylläpitäminen täällä. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)*

Lehmuksen asuinalue puolestaan tuotettiin pitkälti Vaahteran asuinalueen vastakohdaksi, alueeksi, jolla asui valkoisen ja keskiluokkaisen, modernin kansalaisen ideaalin (Popkewitz 2008) mukaisia ydinperheitä. Lehmuksen asuinalueutta kuvattiin pikkukaupungiksi tai kyläyhteisöksi ja Lehmusta kyläkouluksi. Kylämäisyys liitettiin suhteellisen pieneen asuinalueeseen, väljyyteen ja pysyviin asukkaisiin, jotka tunsivat toisensa. Toisin sanoen kylän asukkaiden nähtiin olevan juurillaan tai alueeseen ja yhteiskuntaan hyvin juurtuneita. Kylän konstruktio muodostui siten lähiön konstruktion vastakohdaksi. Kylämäisyyteen nähtiin liittyvän myös ”omat ongelmansa”. Tällä tarkoitettiin ilmeisestikin sitä, että kaikilla asuinalueilla olisi molemmat puolet ja että asuinalueiden välillä ei siten olisi yksiselitteistä hierarkiaa. Silti kyläkoulun haasteita (jollaisiksi haastattelussa mainittiin vaativat vanhemmat) pidettiin normaalimpina ja vähemmän haasteellisinä ja perheitä vähemmän huolta aiheuttavina kuin lähiökoulun kohdalla:

¹⁶³ Ks. luku 6, jossa tehtiin eroa täsmällisten ja poikkeusaikatauluja ymmärtävien suomalaisperheiden sekä toisaalta epätäsmällisten, väljien ja poikkeusaikatauluja ymmärtämättömien somalialaisperheiden välille. Selityksenä olivat nimenomaan kulttuuriset eivätkä yksilölliset syyt.

V: ... tää on vähän semmonen kyläkoulu ja tää X [paikan nimi] on vähän semmonen kyläyhteisö ja se tietysti varmaan tuo oman juttunsa tähän toimintakulttuuriin

...

(...)

K: Mistä arvelet että se johtuu se kylämäisyys täällä?

V: Ää... se on varmaan täällä, ensinnäkin ihmiset asuu, niinkun viihtyy pitkään, eli täällä on aika monen sukupolven asukkaita, eli täällä on paljon nuoria jotka on käyneet tämän koulun ja sit ne jää vielä tai tulevat tänne asumaan vielä, täällä on semmosia, et ihmiset tuntee aika hyvin toisensa, et se on yksi kylämäisyyden varmaan, hyvässä ja pahassa, että kylässä on hyviä ja huonoja puolia, mutta tota, et se antaa tälle sen pikkukaupungin leiman, et tää on niinku oma pikkukaupunkinsa oikeastaan... Mitään hurjan isoja kerrostalojahan täällä ei ole, tääl on oma-koitaloja paljon ja sitten on aika pieniä kerrostaloja, et silleen se... ehkä helpompi tutustuakin toisiinsa. Lisäksi vanhemmat tekee aika paljon yhteistyötä et, sillon ne tuntee aika hyvin toisensa, et se on yks mikä tämän kylämäisyyden tuo tähän. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Tässä asumisen väljyyttä ja pysyvää asukaskuntaa pidettiin naapuruston tuntemisen ehtoina. Tuntemisen puolestaan katsottiin muodostavan pohjan kuulumiselle ja yhteistyölle. Keskiluokkaisen pientaloasumisen ja asukaskunnan pysyvyyden sekä tutustumisen ja yhteistyön katsotaan itsestään selvästi liittyvän toisiinsa. Sitä ei kuitenkaan problematisoida, miten syntyy käsitys keskiluokkaisella asukkaalla tai pientaloasukkaalla luontaisesti olevista ominaisuuksista, joita työväenluokkaisella tai vuokralla asuvalla kerrostaloasukkaalla ei puolestaan katsota olevan¹⁶⁴.

Myöskään sitä, miten lähiön tai lähiöasukkaan konstruktio saattaa itsensä ohjata siellä asuvia tai sinne muuttavia ihmisiä tietynlaiseen toimintaan suhteessa naapureihin (miten konstruktio siis ohjaa subjektiviteetin rakentumista), ei problematisoida. Voi pohtia, miten vaikkapa oletukset siitä, että pääkaupunkilaisessa kerrostalossa ei kuulu tervehtiä naapuria, ohjaavat asukkaiden toimintaa. Voi myös pohtia, tuotettiin (osin teollistumisen ja kaupungistumisen yhteydessä syntyneet) kerrostaloasuinalueet aikanaan eräänlaisiksi modernien, itsenäisten ja vapaiden subjektien asuinpaikoiksi suhteeseen

¹⁶⁴ Ongelmia korostavan lähiöpuheen ohella on syntynyt vastapuhe, jossa pyritään kyseenalaistamaan lähiöiden juurettomuutta, historiattomuutta, työväenluokkaisuutta, yhteisöllisyyden puuttumista ja ongelmia koskevat yleistykset. Vastapuheessa korostetaan esimerkiksi asukkaiden vuosikymmenien mittaista asumishistoriaa alueella, yhteisöllistä toimintaa, alueen oman historian merkittävyyttä sekä sitä, että myös kunnolliset, työssä käyvät ja keskiluokkaiset kansalaiset voivat olla alueiden pysyviä asukkaita. Tässä vastapuhe kohdistuu siis sekä alueeseen että sen asukkaisiin pyrkien murtamaan syy-seuraussuhteiden logiikan, jossa yhteen ominaisuuteen ajatellaan luonnollisesti kiinnittyvän muitakin (esim. kerrostalo > vuokra-asunto > työväenluokkaisuus > työttömyys > ongelmat). Lähiön kehityksestä, ”met-sälähiöistä” ja sosiaalisista suhteista ks. Saarikangas (2010).

sa maaseudun tiiviiksi ja traditionaaliseksi miellettyyn kyläyhteisöön ja siihen juurtuneisiin subjekteihin samalla kun kaupungistumiseen ja kaupunkeihin sekä kaupunkien asukkaisiin liitettiin ehkä myös ambivalentti käsitys jostain menetetyistä maalaisidyllistä ja subjektin viattomuudesta (ks. Lehtonen 2004d)¹⁶⁵. Miten lähiöön ja lähiösubjektiin liitetyt ongelmat nousevat osaltaan tästä maaseudun ja kaupungin konstruktioiden välisestä ambivalentista suhteesta?

Lähiöasukas tuotetaan ongelmalliseksi myös vanhempana ja kasvattajana. Lähiön maahanmuuttajavanhemman ei katsota kykenevän auttamaan tai tukemaan lapsiaan kulttuurisen sopeutumisen prosessissa (josta osoituksena on lasten rasismi tai vihamielisyys muita oppilaita kohtaan, ks. edellä), kielen oppimisessa tai yhteiskuntaan ja työelämään kasvamisessa. Lasten ongelmien katsotaan siten johtuvan oikeanlaisen vanhemmuuden puuttumisesta (Harinen 2001b; Mietola & Lappalainen 2005). Maahanmuuttajavanhemman lasten suomen kielen taidon ajatellaan olevan heikokko:

Ja kyllähän se heikokko suomen kielen taito näkyy monissa näissä maahanmuuttajataustaisissa oppilaissa. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Lähiövanhemman ei katsota myöskään olevan esimerkillinen vanhempi, koska hän saattaa olla työtön. Ylisukupolvinen työttömyys on myös uhka yhteiskunnalliselle jatkuvuudelle ja -hallinnalle. Tällaisissa perheissä vaarana on, että aiemmin epänormaalina pidettyä työttömyyttä aletaankin pitää tavallisenä ja normaalina:

Opettaja: Tää on vuokrataloalue. Oppilaat, neljäsluokkalaiset, pitää tavallisena ihmisenä sellaista, jolla ei ole töitä. (Vaahtera 18.3.2009)

Jos lähiön maahanmuuttajavanhempi kuitenkin on palkkatyössä tai pienyritystä, hän raataa pitkää päivää eikä ehdi olemaan lastensa kanssa ja kasvattamaan heitä. Hänet on siis alistettu suuren työtaakan alle:

K: Mistä ajattelet että se [haastateltavan edellä mainitsema maahanmuuttajaoppilaiden työläisyys] johtuu?

¹⁶⁵

Individualismia ajatellaan usein uutena, itsenäisyyttä ja erillisyyttä korostavana aikana menneisyyden yhteisöllisyyttä korostavaan aikaan verrattuna. Tällaista kertomusta individualismista voi kuitenkin pitää yksipuolisena. Vaikka maaseudun yhteisöt ja niihin liittyvät perinteet yksilöllistymisen ja maaltamuuton seurauksena purkautuivat, syntyi tilalle uudenlaisia, esimerkiksi ammattiin, harrastuksiin ja elämäntapaan liittyviä yhteisöjä. Myös vanhoja yhteisöjä pidettiin yllä esimerkiksi ruokaperintein, sukuseurojen ja maaseutumökkeilyn kautta. (Lehtonen 2008; ks. myös Maffesoli 1995; Korpela & Dervin 2013; yhteisöllisyydestä lähiöissä ks. Saarikangas 2010.)

V: Oppilasaineksesta, tällä kertaa. Se vaihtelee, ja jos on suuria kaupungin vuokrataloja, isoja asuntoja, on suuria perheitä, ja paljon työttömyyttä ja sit jos vanhemmilla on työt, niit pizzeriaita tai sellasii, niin sielt tullaan kaheltatoist yöllä, et lapset on sit keskenään, nää kymmenen lasta, kun kysyy, et eiks he nää isää, ”isä, me nukutaan kun isä tulee töistä”, niin ei siinä sitten paljon nää vanhemmatkaan varmaan ehdi kasvattaa lapsia vaikka varmaan parhaansa yrittävät. (Ha6He14, opettaja, nainen)

Tässä maahanmuuttajaoppilaiden työläyden ja haastateltavan aiemmin kuvaaman huonon käytöksen syyksi määrittyy vanhempien ja erityisesti isän poissaolo. Vaikka äiti ehkä onkin läsnä, häntä ei ajatella kykeneväksi kasvattamaan isoa lapsijoukkoaan kunnollisiksi kansalaisiksi. Maahanmuuttajaperheen äitiä ei siten pidetä suomalaisen naisen tavoin tasa-arvoisena, vahvana ja koulutettuna naisena, vaan heikkona, kouluttamattomana ja alistettuna, mistä on yhtäältä osoituksena lasten suuri lukumäärä ja toisaalta heidän ei-keskiluokkaiset tapansa¹⁶⁶. Isän poissaolon katsotaan näkyvän erityisesti lasten kurittomuutena¹⁶⁷.

Lähiövanhemman puutteena pidetään myös sitä, ettei hänen katsota olevan kiinnostunut vanhempainyhdistyksistä tai luokkatoimikunnista, koulun yhteydessä tapahtuviin aktiviteetteihin osallistumisesta, tai osallistuvan muutoinkaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tätä pidetään osoituksena vanhemman ”passiivisuudesta”:

K: Miten sitten arvioit sitten perheen ja koulun välistä vuorovaikutusta, miten se toimii?

V: Täällä on aika passiiviset perheet kaiken kaikkiaan, se vaihtelee kyllä. Mut meillähän ei oo tähän kouluun syntynyt esimerkiksi vanhempainyhdistystä ollenkaan, täällä ei ole. Joillakin luokilla on luokkatoimikunta. Ei läheskään kaikilla luokilla. Että ehkä, mitä mä sanoisin, puolella luokista on luokkatoimikunta joka aktiivisesti esimerkiksi järjestää jotain toimintaa missä kerätään rahaa leirikoulua varten. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Käsitystä vanhempien vähäisestä kiinnostuksesta lastensa koulutusta kohtaan selitetään passiivisuudella, jota puolestaan pidetään seurauksena vanhempien taustoista ja tilanteista. Aktiivisuutta puolestaan pidetään keskiluokkaisen ja lapsensa koulutuksesta kiinnostuneen vanhemman ominaisuutena. Samalla

¹⁶⁶ Suomalaisesta naisesta ja perheenäidistä ks. Markkola (2002); Nätkin (2002).

¹⁶⁷ Suomalaisen heteroydinperheen konstruktiossa äidin poissaolon osoituksena pidetään yleensä ulkoiseen olemukseen liittyviä ”puutteita”, kun taas isän poissaolon osoituksena pidetään koulun auktoriteettien vastustamista (Yesilova 2009). Isän auktoriteettiasema ja sen merkitys korostuu maahanmuuttajaperheen konstruktiossa, sillä äidin ajatellaan olevan alistettu eikä hänen siksi katsota voivan toimia esimerkkinä samalla tavoin kuin valkoisissa keskiluokkaisissa suomalaisperheissä.

tästä tulee moraalisesti velvoittavaa: ollakseen hyvä vanhempi on omaa aktiivisuuttaan ja välittämistään performoitava asiaan kuuluvain tavoin. (ks. Mieto-la & Lappalainen 2005; Yesilova 2009.)

Vanhempainyhdistystoiminta, koulun järjestämään harrastustoimintaan liittyvät yhteydenotot sekä vanhempien välinen tiedonvaihto tulkittiin Lehmuksessa osoituksiksi aktiivisesta vanhemmuudesta. Vanhempien koulua koskevan aktiivisuuden osoituksena pidettiin Lehmuksessa myös sitä, että koulun joutuessa lakkautusuhan¹⁶⁸ alle vanhemmat ja alueen yhdistykset olivat ajaneet voimakkaasti koulun säilyttämistä. Sen sijaan Vaahteran henkilöunta koki, ettei heidän oppilaidensa vanhemmilla ollut juuri kiinnostusta tai mahdollisuuksia (tietoa ja suhteita) vaikuttaa koulun lakkautusta koskevaan päätökseen. Koulun koettiin siis käyvän taisteluaan poliittisia päättäjiä vastaan varsin yksin¹⁶⁹.

Ei-keskiluokkainen valkoihoinen lähiöasukas¹⁷⁰ sekä maahanmuuttaja-asukas tuotetaan modernin ja myöhäismodernin kosmopoliitin¹⁷¹ kansalaisen ideaalin vastakohtaksi sekä samalla myös yhteiskunnallisen huolen kohteeksi (Popkewitz 1998). Vaikka ei-keskiluokkaisen valkoihoisen ja tummaihoisen maahanmuuttaja-asukkaan konstruktioit ovat osin erilaisia (lähiössä asui sekä kantaväestöksi että maahanmuuttajiksi nimettyjä), molempiin konstruktioihin yhdistetään moderniin kansalaisuuteen liitettyjen ominaisuuksien puuttumi-

¹⁶⁸ Helsingin kaupungin ”kouluverkon tarkistuksessa” niin sanottuja viipalekouluja tai sivutoimipisteitä lakkautettiin ja kouluja yhdistettiin, mutta myös kokonaisia kouluja suljettiin ja liitettiin toisiin kouluihin. Tarkistuksen perusteena olivat Helsingin pienenevät oppivelvollisuusikäiset ikäluokat.

¹⁶⁹ Myös tutkijan alustavista tuloksista toivottiin apua siihen, että koulu voisi säilyä. Rehtori kysyi, voisiko (SWOT-analyysin muotoon laatimiani alustavia tuloksia) käyttää hyödyksi koulun säilyttämistä koskevassa argumentoinnissa. Tutkijaa pidettiin tässä asiantuntijana, jonka tuloksista toivottiin olevan hyötyä koulun säilyttämistä vastaan taisteltaessa.

¹⁷⁰ Käytän ei-modernin lähiöasukkaan käsitettä tehdäkseni näkyväksi dikotomian, jonka kautta lähiöasukas tuotetaan. Puhe pelkästä lähiöasukkaasta irrottaa käsitteen sen tuottamisen logiikasta ja taustaoletuksista sekä häivyttää vastakohtan, modernin asukkaan, jota vasten ei-moderni lähiöasukas tuotetaan. Tällöin lähiöasukkaasta tulee nimetty, mutta nimeämisen logiikka ja nimeäjän merkitys häivytetään, jonka seurauksena käsite luonnollistuu ja olioituu. Tutkimustekstit ovat kategorioita purkavia ja samalla kategorioita tuottavia. Tutkimuksessa käytetyt kategoriat (esimerkkinä dikotomia ”vahvan ja heikon elämänhallinnan perheet”) voivat siirtyä ihmisten määrittelyn välineeksi (ks. Mieto la ym. 2005, 12).

¹⁷¹ Popkewitz (2008) puhuu modernista ja myöhäismodernista (21. vuosisadan) kansalaisuudesta kosmopoliittisena kansalaisuutena, sillä molempiin rakentuu sekä paikallinen että globaali ulottuvuus. Joistain eroista huolimatta nämä kansalaisuusihteet perustuvat hyvin samantylaiseen logiikkaan. Käytän tässä kohdassa modernin kansalaisen ja uuden kosmopoliitin kansalaisen välistä erottelua pikemminkin siksi, että viittaa transnationaalii liikkuvuuden saamaan merkitykseen uudemman kosmopoliitin kansalaisuusideaalin rakentumisessa (Rizvi 2009; Andreotti 2010a; Pashby 2011), en niinkään universaalii maailmankuvan ja etiikan rakentumiseen, joiden ajatellaan molemmissa ideaaleissa rakentuvan paikallisessa koulutuksessa tapahtuvan kansalaistamisen kautta (Popkewitz 2008; Andreotti 2010a).

nen (modernista ja myöhäismodernista kansalaisuudesta ja ominaisuuksista esim. Bauman 2002; Popkewitz 1998, 2008; Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Naskali 2010b). Tämä puutteellisuus tekee molemmista asukkaista ei-moderneja subjekteja. Vedän ei-modernin lähiöasukkaan käsitteen avulla yhteen erotteluja ja ominaisuuksia, joita ei-keskiluokkaisuuteen ja ei-valkaisuuteen sekä lähiövanhempaan ja -oppilaaseen koulussa liitetään ja joita olen tässä sekä edellisessä luvussa käsitellyt.

Koulun kontekstissa ei-modernia lähiövanhemmuutta koskevaan diskursiin liitettiin ajatus siitä, ettei tällainen vanhempi ole kiinnittynyt paikalliseen yhteisöön ja yhteiskuntaan. Hän ei ole myöskään kiinnittynyt teollistuneille yhteiskunnille ja modernille elämälle keskeiseen asiaan eli aikaan (ks. Massey 2005, 62–71). Hän elää ”eri ajassa”, kuten päihteiden (alkoholiongelma, ks. edellä) tai oman kansallisen kulttuurinsa maailmassa. Kyvyttömyys ajallisen etäisyyden ylittämiseen muodostuu siten myös tilalliseksi etäisyydeksi¹⁷².

Ei-modernilla lähiövanhemmalla ei katsota myöskään olevan myöhäismodernin kosmopoliitin kansalaisen ominaisuuksia (kosmopoliitin kansalaisen ominaisuuksista ks. Lappalainen & Rajander 2005; Popkewitz 2008, Andreotti 2010a; Rajander 2010; Pashby 2011). Ei-modernin lähiövanhemman ei katsota asettuvan joustavasti uusiin asuinpaikkoihin ja kulttuureihin eikä opettelevan uuden ympäristönsä kieltä tai tapoja (erillisyyys suomalaisesta kulttuurista sekä heikko suomen kielen taito). Hänen ei myöskään ajatella olevan suvaitsevainen uutta ympäristöään, sen ihmisiä ja tapoja kohtaan eikä olevan kykeneväinen neuvottelemaan kulttuurisissa ristiriitatilanteissa. Sen sijaan hänen katsotaan pitävän kiinni omasta kulttuuristaan, arvoistaan ja tavoistaan ja näkevän ne suomalaisia parempina. Hänen ajatellaan myös olevan ”hankala” ja kieltäytyvän tulehasta vastaan. Hänen ei katsota solmivan ihmissuhteita valkoisten keskiluokkaisten ihmisten kanssa, vaan pitäytyvän oman kansallisen, katsomuksellisen tai alakulttuurisen ryhmänsä tai luokkayhteisönsä sisällä syntyneissä ihmissuhteissa (”omien” kesken oleminen, ”eristäytyminen”).

Lähiöperhe tuotetaan riskialttiiksi tai epäonnistuneeksi perheeksi, johon kohdistetaan monia huolenaiheita (Yesilova 2009). Riskiperheiden riskilap-

¹⁷² Puhetta lähiöasukkaan mielenterveys- (masennus) ja päihdeongelmista (alkoholiongelma) voi lukea myös niin, ettei ei-moderni lähiöasukas ole ”tulevaisuusorientoitunut” eikä etene elämässään järjestelmällisesti tärkeinä pidettyjen tavoitteiden ja niihin liittyvien aikarajojen mukaisesti. Sen sijaan hänen etenemiseensä kansalais- ja työntekijäuralla saattaa liittyä katkoksia (työttömyys) tai väylältä poikkeamisia tai sitten tätä ”eteenpäin menemisen” suunnitelmaa ei ylipäättään ole. Suunnitelmallisuuden, tavoitteellisuuden ja eteenpäin pyrkimisen puuttumiseksi voidaan tulkita myös se, ettei hänellä ole omistusasuntoa. Häneltä puuttuu siis sellainen modernin keskiluokkaisen kansalaisen (Tolonen 2008; Yesilova 2009) habitus, joka kertoisi hänen sitoutuvan työelämään ja pärjäävän siinä sekä sitoutuvan itsensä kehittämiseen ja elämänsä eteenpäin viemiseen.

sista tulee yhteiskunnallisen ja koulun sisäisen huolipuheen kohteita (Harrikari 2008; Yesilova 2009). Ei-modernin lähiöperheen lapset kuuluivat siihen ryhmään, josta on koulussa usein ”paljon puhuttavaa” (Ha26He26). Heidät nähdään siis koulun eräänlaisten ”huolenpitopalveluiden” vakioasiakkaina¹⁷³. Sen sijaan normaaleiksi nimetyistä lapsista ei ole juuri tarpeen puhua, sillä heidän olemisensa ja toimintansa sopivat koulun määrittämään normatiiviin ja sen perusteella muotoutuviin käytäntöihin. Oppilashuoltoryhmän luokkia koskevista palavereista näiden oppilaiden asiat käsiteltiin nopeasti ja suurin osa ajasta käytettiin ongelmallisina pidettyihin oppilaisiin. Se, että lapsesta oli tarvetta puhua, oli siis osoitus ongelmasta tai huolen aiheesta.

Lähiövanhempi koulumarkkinoilla

Lähiövanhemman ja -perheen diskurssissa lasten koulutusta koskevan vähäisen kiinnostuksen osoituksena pidettiin myös sitä, että lähiövanhemman lapset menevät siihen kouluun, johon kaupunki on heidät ohjannut. Heidän ei siis ajatella etsivän muita vaihtoehtoja. Valitseminen määrittyy hyvän vanhemmuuden kriteeriksi ja samalla sen osoitukseksi. Lähiön kohdalla hyvänä valintana (tai ehkä valintana ylipäätään) pidetään sitä, ettei mennä lähikouluun lähiön alueelle. Tässä keskiluokkaisen ja kunnollisen, lapsensa parasta ajattelevan vanhemman ideaaliin kuuluu ikään kuin luonnollisesti se, että toimitaan valitsevana vanhempana keskiluokkaisilla koulumarkkinoilla (Sepänen 2006; Poikolainen 2011; Reay ym. 2011). Seuraava aineistokatkkelma kertoo siitä, miten valitseminen ja oikea valinta yhdistyivät käsitykseen hyvästä vanhemmuudesta:

...meille tulee ne oppilaat tähän kaupungin kouluun, joiden vanhemmat ei oo ollu mitenkään aktiivisesti hakemassa lapselle koulupaikkaa mistään muualta, elikkä vanhemmilla ei oo mitään hirveen suuria odotuksia lapsen kouluttamisesta, eli on valittu lähikoulu. Vaikka Helsingissä todellakin se tarjonta on sit valtava, mihin lapsensa vois hakea. Elikkä täs on semmosta segregoitumista selvästi, että kouluilla on erilaiset oppilasaineokset. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Hyvää valintaa ja hyvää koulua pidetään yksiselitteisinä asioina. Hyväksi kouluksi ajatellaan valkoisen keskiluokkaisen ydinperheen lasten koulu. Ei-valkoisen, ei-keskiluokkaisen ja yksinhuoltajaperheiden lasten koulua puolestaan pidetään ongelmallisena kouluna. Vaikka Lehmuksen asuinalueen perheet valitsivat lastensa kouluksi pääasiassa oman lähikoulunsa, tätä ei, toisin

¹⁷³ Erilaisten palvelu-loppuisten nimikkeiden lisääntyminen (tulkkipalvelu, oppilashuoltopalvelu, koulunkäyntiavustajapalvelu, ruokahuoltopalvelu, isännöintipalvelu jne.) koulun sisäisessä sekä koulutuksen hallinnon diskurssissa kertoo nähdäkseni uusliberaalin asiakkuusdiskurssin vahvistumisesta (ks. luku 8).

kuin Vaahteran kohdalla, tulkittu osoitukseksi vanhempien koulunkäyntiä koskevasta vähäisestä kiinnostuksesta tai valitsematta jättämisestä. Sen sijaan lähikoulun valintaa pidettiin luonnollisena: kouluun tultiin, koska se oli lähin, arvostettu ja suosittu (Seppänen 2006) koulu¹⁷⁴. Se, pidetäänkö lähikoulun valitsemista hyvänä vai huonona valintana, riippuu siten kontekstista. Kouluvaihtoja koskevassa diskurssissa lähikoululla ja lähiökoululla onkin erilainen merkitys¹⁷⁵.

Edellä olevassa aineisto-otteesta viitataan oppilasaineksen eriytymiseen ja segregaatioon, mutta näitä ei tarkemmin avata. Segregatio ajatellaan ilmiöksi, jossa toisissa kouluissa on keskiluokkaisia lapsia ja toisissa lähiölapsia. Lähiötä, lähiövanhempaa, lähiökoulua ja valitsemista koskevia diskursseja sekä kouluvalintoja ei pidetä merkityksellisinä tämän prosessin kannalta.

Yläasteelle siirryttäessä Lehmuksen oppilaiden vanhemmat kuitenkin käyttivät kouluvalinnan mahdollisuutta hyväkseen. Lehmuksesta meni hyvin vähän oppilaita lähikoulunsa yläasteelle¹⁷⁶:

Et täällä on hirveesti valinnanvaraa kyllä. Ja monimuotoista tämä. Ja sit vanhemmathan valitsee. Et me saadaan pyyhkeitä siitä että miks meiltä ei mee oppilaita [koulun nimi]. Mut niin kauan kun saa valita niin he vaan valitsee näitä muita. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Valintaa ja keskiluokkaista oppimisympäristöä korostavassa diskurssissa voi nähdä jälkiä rinnakkaiskoulujärjestelmää puolustavasta puhetavasta (Ahonen 2003), jossa koko ikäluokan laittamista samoihin luokkahuoneisiin vastustettiin. Vastustuksen taustalla oli käsitys työväenluokkaisten oppilaiden vähäisemmästä opiskelumotivaatiosta, heikommista lahjoista sekä työrauhaongelmista, minkä katsottiin vaarantavan lahjakkaiden ja ahkerien oppikoulujen keskiluokkaisten oppilaiden opiskelun¹⁷⁷. Tämä diskurssi ei peruskoulun

¹⁷⁴ Koulussa myös pysyttiin, ellei sitten muutettu kauemmas Helsingin ulkopuolelle. Lisäksi epäiltiin, etteivät kaikki halukkaat oppilaat välttämättä mahtuisi jatkossa kouluun.

¹⁷⁵ Nimileikki on poimittu raportin ”Lähi(ö)koulu” (Bernelius 2009) nimestä, jossa käsitellään helsinkiläisten koulujen ja kaupunginosien kysymyksiä. Lähikoulun ja lähiökoulun representaatioiden tuottamista ei kuitenkaan pohdita raportissa. Tulkitsen tätä niin, että liittämällä ”lähikoulu” ”lähiöön” tuotetaan tai uusinnetaan merkitys, jossa lähikoulussa ajatellaan olevan jotain epäilyttävää – se on potentiaalinen lähiökoulu.

¹⁷⁶ Syyksi arveltiin koulunlakkautusepisodeihin liittyvää vastustusta, sitä että vanhemmat ”varmaan nyt ajattelee, että ei ainakaan sinne mennä, että kun meinattiin pakottaa, niin ei taatusti mennä” (Ha27He27).

¹⁷⁷ Tätä diskurssia voi pitää myös yleistyksenä, sillä kaikki oppikoulun oppilaat eivät tulleet keskiluokkaisista taustoista eikä kansakoulussa ollut pelkästään työväenluokkaisia oppilaita. Myös alueelliset erot oppikouluun hakeutumisessa olivat suuria: Maaseudulla matkat kaupunkien oppikouluihin olivat usein pitkiä, mikä vaikutti siihen, etteivät esimerkiksi maanviljelijäperheiden lapsia välttämättä lähetetty niihin, vaan he opiskelivat kansakoulussa. Myös käsitys lapsen kypsytydestä vaikutti siihen, katsottiinko häntä voitavan lähettää kaukana si-

tulon myötä kadonnut, vaan johti tasapäistäväksi ja lahjakkaita huomiotta jättäväksi kuvatun peruskoulun voimakkaaseen kritiikkiin 1980- ja 1990-luvuilla (Ahonen 2003). Tilanteessa, jossa suomalaisen koulutuksen kansainvälinen menestystarina (Simola 2005; Popkewitz 2010) on vaimentanut yhtenäiskoulua koskevaa kritiikkiä (ks. Usikylä 2003), tämä diskurssi on löytänyt koulujen eriytymistä koskevassa keskustelussa uudet uomansa ja keinoja tuottaa erot motivoituneiden ja ei-motivoituneiden sekä lahjakkaiden ja ei-lahjakkaiden välille. Tämä ei ole yllättävää sikäli, että 1980- ja 1990-luvun taitteen koulutuspoliittinen käänne ja kouluvalintapolitiikan tuominen Suomeen ovat tarkoittaneet paluuta rinnakkaiskoulujärjestelmään päin. Kouluvaihtopolitiikkaa on pidetty sekä perusajatuksestaan että seurauksiltaan keskiluokkaisia oppilaita ja perheitä suosivana ja sen on myös todettu lisäävän koulujen välisiä eroja (ks. esim. Hilpelä 2001; Kivirauma 2001; Ahonen 2003; Seppänen 2006; Riitaoja 2010).

Lähiöoppilaan tuottaminen ”toivottomaksi tapaukseksi”

Lähiöoppilas tuotettiin sekä tiedoiltaan, taidoiltaan että käytökseltään puutteelliseksi ”kyläkoulun” keskiluokkaiseen oppilastoveriinsa verrattuna. Lähiökoulujen oppilailla katsottiin olevan monia ongelmia, jotka heijastuivat sekä heidän koulumenestykseensä että siihen, ettei heidän ajateltu pääsevän hyvätaisoisina pidettyihin kouluihin. Lähiöoppilaan osana oli siten jäädä koulukilpailussa toiseksi:

...nytkin on semmosia lapsia, jotka (...) eivät tule pääsemään sen [toinen, ei-kunnallinen koulu] koulun ekalle luokalle vaan tulevat sit meille. Koska heillä ei ole riittävää suomen taitoa sinne [toisen koulun nimi]. (...) Tai jos on erityisen tuen tarvetta, elikkä hän ois mahdollisesti erityisoppilas, sinne ei pääse sinne kouluun (...) ne tulee kunnalliseen koulujärjestelmään semmoset lapset (...) Elikkä siel on tämmönen valikoiva järjestelmä, elikkä parempitasoiset pääsee sinne [toisen koulun nimi] ja heikomptasoiset pistetään kaupungin koulujärjestelmään esiopetuksen jälkeen. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Koska lähiölapsen ei nähty olevan lahjakas eikä ahkera oppilas, ei hänenlaisiaan ajateltu löytyvän niiltä luokilta, joille pääsevät vain testeillä valitut:

Istun ruokailussa opettajien kanssa. Eräs opettaja kertoo minulle, että kaksi kaksosluokkaa on jaettu 14–15 oppilaan kolmansiksi luokiksi.

Opettaja toteaa: X:llä [opettajan nimi, pääsykokein valittu luokka] on ne kaikki kiltit ja fiksut. Ihan oikeesti, ne on. X:lla [toisen opettajan nimi] ja X:llä [kolman-

nen opettajan nimi] on paljon sellaisia, joilla on oppimisvaikeuksia. (Vaahtera 5.5.2009)

Tässä logiikassa testit toimivat perusteluna sille, että luokalla olisi lähinnä keskiluokkaisia, ydinperheestä tulevia lahjakkaita, kilttejä ja motivoituneita oppilaita (opettajien ja vanhempien pääsykokeilla valittuja luokkia koskevista oletuksista ks. Seppänen 2006; Rajander 2010; Poikolainen 2011). ”Fiksuutta” ja ”kiltteyttä” koskevaa puhetta voi pitää heijastumana rinnakkaiskoulujärjestelmän purkamisen vastustamista koskevasta diskurssista. Tässä diskurssissa oletetaan, että yksityinen on julkista parempi koulu ja että lasten välillä on synnynnäisiä lahjakkuuseroja oppimisessa. Oppilaiden ominaisuuksiin liittyvinä eroina pidetyt erot ovat kuitenkin pitkälti yhteiskuntaluokkaeroja (keskiluokkainen oppilas nähdään motivoituneeksi ja lahjakkaaksi) (ks. Ahonen 2003).

Lähiöoppilaan koulumenestystä koskevat käsitykset ovat itseään tuottavia. Yhtäältä lähiöoppilaan ei ajatella voivan menestyä (ennuste) ja toisaalta hänen puuttumistaan menestyjien joukosta pidetään osoituksena siitä, ettei hän voikaan menestyä (selitys). Stereotypian voima on siinä, että sillä hetkellä, kun joku lähiöoppilaaksi nimetty ylittää normaalin ja epänormaalin välisen rajan, hänestä ei tule pelkästään poikkeusta tässä joukossa, vaan hän itse asiassa lakkaa olemasta lähiöoppilas ja tulee nimetyksi normaaliksi oppilaaksi (ks. Popkewitz 1998). Normaaliksi nimeäminen tuottaa hänelle siten uuden subjektiviteetin. Tästä syystä lähiöoppilas ei koskaan ole niiden joukossa, joita pidetään menestyvinä oppilaina.

Käsitys lähiöoppilaan luonnollisesta karsiutumisesta menestyjien joukosta ei myöskään ota huomioon sitä, että oppilas on saattanut jäädä valitsematta painotetulle luokalle tai suosittuun valkoiseen ja keskiluokkaiseen kouluun juuri siksi, että häneen liitetään lähiölapsen ominaisuuksia. Tumma ihonväri, arabialais-islamilainen sukunimi tai islaminuskaisuus saattaa tehdä hänen pääsemisestään hakemaansa kouluun ylipäättään vaikeampaa (ks. luku 8). Bourdieun (1977) habituksen käsitettä soveltaen voi ajatella, että valkoisen, keskiluokkaisen, sekulaarin luterilaisen ja suomenkielisen habituksen puuttuminen saatetaan tulkita käsitykseksi lapsen heikosta osaamisesta tai käytäytymisestä, jonka seurauksena hänet jätetään valitsematta¹⁷⁸.

Diskursiivisista ja rakenteellisista eriarvoisuuksista huolimatta tulevaisuuden mahdollisuuksia saatettiin pitää kaikille samanlaisina. Tällaisesta lähtökohdasta käsin saatettiin ajatella, että oppilaan koulumenestys ja sen jälkeistä elämää koskeva menestys riippuisi vain hänen omista valinnoistaan, ahkeruudestaan ja motivaatiostaan:

¹⁷⁸ Brittiläisestä kontekstista ks. Youdell (2003); Reay ym. (2011).

V: *Ja semmonen että tiettyssä mielessä, ja se on musta tässä opetuksessakin ollu mulla nytten viimesimmät vuodet, tää että kaikki on mahdollista kaikille, et ei oo mitään rajoja oikeestaan. Silloin kun mä aloitin opettamaan yläasteella,menin (...) mulla oli taas semmonen idea että ota juna, älä jää asemalle, mutta nyt on tää et kaikki on mahdollista kaikille.*

H: *Tarkoitatko niin kun oppilaissa sitä että (--)?*

V: *Totta kai joo. Mutta tietyt realiteetit tietysti täytyy tunnistaa. (Ha6He14, opettaja, nainen)*

Tässä itsestä riippumattomien tekijöiden merkitys tulevaisuuden muotoutumisessa jätetään huomiotta. Koulu ja yhteiskunta ajatellaan näennäisen neutraaleiksi, tasa-arvoisiksi ja mahdollisuuksiltaan kaikille samoiksi. Samalla tunnustetaan kuitenkin se, ettei kaikki ole kaikille mahdollista. Joitakin oppilaita ei pidetä taidoiltaan (arvosanat) sellaisina, että he voisivat päästä kilpailujen koulujen yläasteille¹⁷⁹. Oppilaiden mahdollisuuksien välillä ajatellaan siis olevan todellisia eroja, minkä vuoksi realiteetit pitäisi tunnistaa. Tulkitseen, ettei realiteeteilla viitata rakenteellisia eriarvoisuuksia koskeviin realiteetteihin, vaan oppilaiden osaamiseroja koskeviin realiteetteihin. Osaamista, motivaatiota tai lahjakkuutta koskevien erojen ja niihin liitettyjen realististen mahdollisuuksien tunnistamista pidetään myös osana suomalaisen kulttuurin tuntemusta. Heikoin arvosanoin alakoulusta pääsevän maahanmuuttajaoppilaan ja hänen perheensä haaveet erityispainotteiseen yläkouluun hakemisesta¹⁸⁰ tulkitaan pikemminkin suomalaisen järjestelmän heikoksi tuntemiseksi ja liian suuriksi oletuksiksi omasta osaamisesta kuin osoitukseksi rajattomia mahdollisuuksia koskevan diskurssin erinomaisesta sisäistämisestä tai tämän logiikan rajallisuudesta itsessään.

Samanlaisiin mahdollisuuksiin vetoaminen toimii myös keinona, jolla lähiölapseen liitetty kurittomuus tai huono käytös tuotetaan hänen omaksi valinnakseen. Tässä diskurssissa oppilaiden käytöksen tulkitaan johtuvan siitä, etteivät oppilaat *halua* ymmärtää, mitä opettaja heille opettaa:

K: *Onko jotain sellasta mitä nostaisit niin kun sitten hyvää sitten sieltä [edellisestä koulusta] semmosta mitä haluaisit että olis edelleen?*

V: *No tietysti se semmonen kunnioitus, niin pysty luokas työskentelee paremmin kun kaikki ymmärsi mist on kyse ja toimi sen mukaan.*

¹⁷⁹ Haastattelun ja laajemman kontekstin perusteella käy ilmi, että realiteettien tunnistamisella viitattiin erityisesti sellaiseen tilanteeseen, jossa oppilas oli hakenut painotetulle luokalle heikoin arvosanoin, vaikka oli selvää, ettei hän pääsisi sinne. Tässä perheen ja oppilaan odotukset nähtiin siten epärealistisiksi.

¹⁸⁰ Edellisen aineistokatkelman viimeinen lause, jossa opettaja puhuu tiettyjen realiteettien tunnistamisesta, koskee erästä maahanmuuttajaoppilasta. Tämä ei käy ilmi aineistokatkelmasta, mutta viittaussuhde on tiedossa etnografisten muistiinpanojen perusteella.

K: Onko nyt tavallaan sit semmonen ymmärrys tämmösistä yhteisistä pelisäännöistä sitten?

V: On, ei edes viitsitä ymmärtää ja sitten kun tää koulun käsitekin on mennä vähän sekasin, et onks tää vaan semmonen hauska paikka. Koska jos mä sanon et nyt täytyy olla hiljaa, niin oppilaat saattaa kokea et mä puutun heidän oikeuksiinsa.

K: Minkälaisia keskusteluja tästä on ollu oppilaiden kanssa?

V: Minä teen sinusta valituksen, sinä sanoit minulle että ole hiljaa. (...) Ja meille opetettiin opettajankoulutuksessa, että odottakaa kunnes tulee ihan hiljaista luokassa, aloittakaa sit opettaa, mä voin odottaa vaikka sen tunnin niin siel ei tuu hiljasta (...) Että ennen ei tarvinnu kun kerran sanoo et tunti alkaa niin kaikki viitsi tajuta sen että se alkaa. Semmonen hälinä ja kaikenlainen röyhkeempi häiritseminen on lisääntynyt, semmosta ei oo ollu ennen, et ne häiritsemiset on niin röyhkeitä et joskus nielee tyhjää. (Ha6He14, opettaja, nainen)

Ymmärtämättä olemisen halun lisäksi paheksunta kohdistuu myös siihen, että oppilaiden ajatellaan pitävän koulua pikemminkin ajanvietto- kuin opiskelutai sivistymispaikkana. Oppilaiden ajatellaan odottavan opettajalta hauskanpitoa eikä kurinpitoa ja opetusta. Paheksunta kohdistuu oppilaisiin, mutta oppilaiden toimintaa voi pitää myös yhteiskunnan rakenteisiin, opettajuuteen sekä koulun tehtävään liittyvien muutosten heijastumina. Rinne (1989) näkee koulun varastointitehtävän (lasten pitäminen päivittäin poissa aikuisten jaloista) merkityksen kasvaneen teollisessa hyvinvointiyhteiskunnassa. Tämän seurauksena myös opettajuus on muuttunut. Kuuliaisien kristityn tai sivistyneen kansalaisen kasvattamisen sijaan on tullut viihdyttämisen taito. (Rinne 1989, 193–196.) Myös uusliberaaliin asiakkuusihanteeseen perustuva käsitys koulutuksesta (ks. Andreotti 2010a; Naskali 2010) tekee osaltaan opettajan ojentavasta ja kasvattavasta tehtävästä ongelmallisen.

Edeltävässä aineistokatkelmassa opettajan oppilaisiin kohdistama paheksunta liittyy myös siihen, etteivät hyväksi oppilaaksi, valistuneeksi yksilöksi tuleminen ja menestykseen suostuttelemineen vaikuta toimivan. Tätä selitetään sillä, etteivät oppilaat ja perheet ymmärrä omaa parastaan. Kaikille tarjolla olevasta ja vapaasti valittavasta hyvän kansalaisen positioista kieltäytyminen tulkitaan ei-järjelliseksi teoksi ja tarkoitukselliseksi epäonnistumisen valitsemiseksi (ks. Youdell 2003). Tällöin suostuttelun epäonnistumisen katsotaan olevan merkki siitä, että kaikki keinot, joilla oppilasta yritetään pelastaa hyvään elämään, on jo käytetty:

... joskus se taitaa olla vähän tottakin että ei mahda tilanteille mitään, kun on vietty kaikki keinot sekä vanhemmilta että opettajilta eräällä tavalla, mutta heidänkin täytyis ymmärtää puhetta, oppilaiden, ja sit toimii sen mukaan. Mut sit kun tulee

semmonen, et ne ei välitä mitään mitä sanotaan, niin se on jo sit vaikeempi tilanne. (Ha6He14, opettaja, nainen)

Pehmeiden keinojen loppuessa oppilas tuleeikin tuotetuksi toivottomaksi tapaukseksi, jonka kohdalla opettaja on yrittänyt ja tehnyt parhaansa, mutta toivo on menetetty:

Olen koulun ruokasalissa. Istun pöytään itsekseni. Eräs opettaja tulee samaan pöytään. Hän haluaa olla selkä yläluokkalaisiin poikiin päin, jotka istuvat eräissä toisessa pöydässä.

Opettaja: Ei kannata mennä sanomaan, tulee sellaista tekstiä, etten halua kuulla. Näille ei koulu voi mitään.

Opettaja kertoo, että moni valinnaisen kielen ryhmien oppilaista on lopettanut, heillä ei ole motivaatiota. (Vaahtera 7.4.2008)

Myöskään kovan rangaistuksen ei katsota tehoavan motivoitumattomana tai elämänvalinnoiltaan toivottomana pidettyyn oppilaaseen. Koulun rangaistusvalikoiman ei siis katsota voivan muuttaa sellaista mieltä, jota ei ole pystytty muuttamaan pehmeämmilläkään keinoilla:

Juttelen X:n [opettajan nimi] kanssa eräästä oppilaasta. Hän kertoo minulle oppilaan osaamisen ja käyttäytymisen ”tasosta”.

Opettaja: Minkähän numeron vois antaa aineenhallinnasta ja käyttäytymisestä. Tekis mieli jättää luokalle mut se olis vain resurssien tuhlausta.

Mietin itsekseni, että entäs oppilaan näkökulma. Oliko häntä ajateltu tilanteessa? (Vaahtera 25.3.2008)

Ongelmallisen tai toivottoman oppilaan konstruktio heijastui myös siihen, millä tavoin ongelmaoppilaiksi nimetyt oppilaat rakensivat omaa subjektiiviteettiaan. Oppilaat saattoivat esitellä itsensä tai toisensa ”ongelmatyyppiksi”:

Oppilas esittelee itsensä ja toisen pojan: Mä oon Europe. Nää on ne ongelmatyyppit. (Vaahtera 11.3.2008)

He halusivat myös kuulla luokassa vierailevalta tutkijalta, miten tämä suhtautuu heidän (epä)normaaliuteensa:

”Ollaanks me normaali luokka?” joku kysyy minulta.

(Mietin, mitä vastaisin.)

”Mitä mieltä te olette?” kysyn.

”Joo, ollaan”, joku sanoo. (Vaahtera 18.3.2009)

He myös käyttäytyivät huonon oppilaan stereotyyppin mukaisesti nähdäkseen, astuuko luokassa läsnä oleva tutkija opettajan paikalle ojentamaan heitä. Oppilaiden voi ajatella yhtäältä leikittelevän heihin liitettyllä ongelmaoppilaan stereotyyppillä ja käyttävän sitä tietoisesti selvittääkseen, millaiseen position tutkija tai sijainen asettuu. Toisaalta tämän esittelyn voi nähdä myös heijastelevan ja uusintavan niitä positioita, joita ongelmallisiksi nimetyille oppilaille oli koulussa yleensä tarjolla.

Koulun toimintakulttuurin rakentuminen ”lapsen tarpeille”

Koulujen toimintakulttuurin kerrottiin ääneen lausutusti rakentuvan sen pohjalta, millaisesta asuinalueesta on kyse ja millaisia sieltä tulevat lapset ovat. Erityisesti Vaahteran kohdalla koulun tehtäväksi rakentui lähiölapsen tarpeisiin vastaaminen, mikä käytännössä tarkoitti niiden puutteiden ottamista huomioon, joita lähiölapsella katsottiin olevan suhteessa normaaliksi nimettyyn oppilaaseen. Toimintakulttuuri perustui siten erilaisten mittarien ja kategorioiden avulla rakennettuun, asuinaluetta ja oppilasta koskevaan tietoon ja sen pohjalta tuotettuun lähiöoppilaan konstruktion.

Vaahteran koulun toimintakulttuurin kannalta keskeisenä pidettiin sitä, että sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen luokilla oli suuri määrä erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita ja maahanmuuttajaoppilaita. Opetusjärjestelyt ja koulun erityispainotukset keskittyivät tuen tarjoamiseen, turvallisuuden luomiseen sekä motivaation ja innostuksen luomiseen:

K: No sitten oikeastaan tosta koulun toimintakulttuurista, mitkä asiat vaikuttavat – [ovat] keskeisiä?

V: No kyllähän se toimintakulttuuri lähtee pitkälti siitä, millaisia oppilaat ja heidän tarpeensa [ovat]. Tässä koulussa on ehkä keskimääräistä enemmän erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Ja se on vaikuttanut siihen, miten meidän kulttuuri on lähtenyt järjestymään. Samoin sit nää maahanmuuttajataustaiset, meillä on kohta 30 prosenttia oppilaista maahanmuuttajataustaisia. Ollaan me tietysti joitain opetusjärjestelyjä mietitty ihan eri tavalla kuin koulut keskimäärin Suomessa. (...) ...sen [huonon suomen kielen osaamisen] takia muun muassa se suomi toisena kielenä -opetus on järjestetty puhtaana aineopetuksena.

(...)

K: Miten sitten jos ajattelee oppilaiden viihtyvyyttä ja oppimista niin mitkä asiat on keskeisiä siinä?

V: No varmasti se että on turvallinen paikka, johon on mukava tulla. Eli me pyritään pitämään kyllä koulunkäyntimotivaatiota. Tavoite on saada kaikki lapset oppimaan ja innostumaan siitä omasta oppimisesta. Siitä meidän suunnitelmat lähtee. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Lisäksi koulu pyrki tuottamaan keskiluokkaisen, uusia aktiviteetteja ja kulttuurikokemuksia tarjoavan sekä terveyttä ja hyvinvointia yllä pitävän kasvuympäristön:

Ja sitten se mikä on positiivista täs koulussa, pitää sanoa täst toimintakulttuurista vielä, että on pyritty järjestämään lapsille monipuolista toimintaa, elikkä opettajat vie oppilaita monenlaisiin paikkoihin opintokäynneille. Ja sitten osallistutaan aika aktiivisesti koulujen välisiin urheilutapahtumiin ja kisoihin mitä on, käydään teattereissa, näyttelyissä. Se on selvästi vahvuus meillä tässä koulussa. Musta se on hirveen tärkeitä että semmosia lapsia, joiden vanhemmat ei ehkä niin kauheen aktiivisesti järjestäis lapsilleen sen tyyppistä toimintaa, niin koulu huolehtii siitä. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Koulun toimintakulttuuria voi lukea ohjelmana siitä, millaisin keinoin lähiön maahanmuuttajalapsi ajateltiin pelastettavan omaan taustaansa liittyvistä ongelmista ja vajavaisuuksista keskiluokkaiseen kansalaisuuteen ja elämään. Koulun toimintakulttuuri pyrki tarjoamaan kaikkea sitä, mistä tämän lapsen katsottiin lähtökohtaisesti jäävän paitsi. Tässä konstruktiossa ja siihen perustuvassa puheen ja toiminnan asennossa lapsen taustaa pidettiin käytännössä yksinomaan ongelmana. Sen ei katsottu tarjoavan mitään sellaista, minkä ajateltaisiin auttavan häntä keskiluokkaisen kansalaisen ideaalin saavuttamisessa.

Lähiökouluun kohdistui myös Helsingin kaupungin toimenpiteitä. Lähiöissä sijaitsevista kouluista katsottiin olevan lapsia, jotka tulivat ongelma-perheiksi nimetyistä perheistä, minkä vuoksi koulua pidettiin haasteellisenä. Ääneen lausumattomana vertailukohtana oli valkoisen ja keskiluokkaisen asuinalueen normaali koulu. Lähiökoulu tuotettiin siten paikaksi, jossa sivistyneeksi ja kunnolliseksi keskiluokkaiseksi kansalaiseksi kasvaminen voi vaarantua. Tämän estämiseksi koulun katsottiin tarvitsevan erityistä tukea. Lähiökouluja tuettiin rahallisesti:

Me ollaan saatu aikaisemmin, tai vielä saadaan tämän kevään aikana positiivisen diskriminaation lisämäärärahaa, kun osa Helsingin koulusta saa sellasta... (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Kouluille suunnatulla ylimääräisellä rahalla pyrittiin siis vaikuttamaan oppilaiden, asuinalueen ja yhteiskunnan tulevaisuuteen sekä hallitsemaan sitä. ”Positiivisen diskriminaation lisämääräraha” oli keino, jolla lähiökoulun ”taantuminen” pyrittiin estämään. Taustalla on pelkoa siitä, että ilman yhteiskunnan tukea nämä koulut ja asuinalueet voisivat ajautua lopulta tilanteeseen, jossa ne jäisivät läntisen keskiluokkaisen yhteiskunnan ulkopuolelle. Ne siis muodostaisivat omat tiedon, lain, järjestyksen ja kunnollisen kansalaisuuden

ulottumattomissa olevat koloniaaliset tilansa yhteiskunnan sisälle. Määrärahalla pyrittiin estämään tällaisten asuinalueiden, koulujen ja ”kunnottomien” kansalaisten syntyminen. Tästä huolimatta lähiöasukkaan, koloniaalisen toisen ja hänen tilansa konstruktio sekä siihen liittyvä pelko itse asiassa tuottavat tämän eron uudelleen. Ne mahdollistavat sen, että koloniaalisen toisen pelosta tulee osa sosiaalisia ja materiaalisia prosesseja, jotka heijastuvat valkoisen keskiluokan tekemiin asuinalueita ja koulua koskeviin valintoihin.

Lehmuksen koulussa toimintakulttuurin lähtökohtana oli käsitys kouluun myönteisesti suhtautuvista oppilaista ja vanhemmista, luterilaiskansallisten perinteiden pitämisestä yllä sekä vanhempien odotuksiin vastaamisesta:

A: No sitten tuosta koulukulttuurista mä vähän ajattelin kysyä, niin mitkä asiat sun mielestä vaikuttaa tähän koulun toimintakulttuuriin?

R: Joo, no tähän vaikuttaa tietysti tää sijainti. [viittaa kyläkouluun ja kyläyhteisöön] ...ja se tietysti varmaan tuo oman juttunsa tähän toimintakulttuuriin että ... Ainakin aika semmosta aika lailla perinteitä kunnioitetaan, et mä en vois kuvitellaakaan että täällä vaikka lakattais laulamasta suvivirttä tai ei vietettäis joulujuhlia, tai jotain, että tää on vielä aika lailla semmonen, hyvin suomalainen koulu (...)...et sitten se, että tää on tällamönnen kyläyhteisö, niin kylhän tääl oppilasaines on sillä tavalla kanssa vähän sen tyyppistä, että omat haasteensa tietenkin, mutta paljon vähemmän varmaan kuin monissa muissa kouluissa. Ja perheet on semmosia, etupäässä suhtautuvat kouluun myönteisesti ja, tukevat sitä toimintaa ja mielellään ovat sitten yhteistyössä. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Koulu tuotettiin rauhalliseksi ja mukavaksi sillä perusteella, ettei lapsilla ja perheillä nähty olevan juuri ongelmia ja että he olivat ”kivoja”:

Kokonaisuudessaan tässä koulussa on kyllä, no, tää on aika rauhallinen koulu, et täällä on niinku, oppilaiden kanssa ei ihan joka päivä ole hirveän paljon ongelmia, et on semmonen aika mukava, onhan tää vähän kylämäinen tämä koko alue, niin tää on sinänsä aika... tällamönnen... aika rauhallinen koulu ja kivoja oppilaita, ja kivoja vanhempia. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Koulun oppilaiden nähtiin siis kuuluvan ääneen lausumattomaan normaaliin. Vanhempia pidettiin lastensa koulutusta arvostavina ja aktiivisina. Tämän katsottiin myös asettavan koululle odotuksia:

A: Tuossa kun viittasit noihin että on tavallaan omat haasteet, niin minkä tyyppiä haasteita täällä sitten esimerkiksi vanhempien kanssa on?

R: No tääl on siis sillä tavalla... ehkä enemmän just sitä, että he odottaa koululta aika paljon. Ja heil on, he toivoo, et lapset menestyvät, et he on koulumyönteisiä, et he arvostaa sitä koulutusta, ja... se sitten asettaa ne omat haasteensa. ... (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Koulu olikin vanhempien kysymyksiin ja odotuksiin vastaamiseksi päättänyt järjestää erityisen lauantaikoulupäivän, jolloin vanhemmat saivat osallistua oppitunneille ja pohtia pienryhmissä koulun sekä koulun ja vanhempien välisen yhteistyön kehittämistä.

Vanhempien yhteydenotot ja vaatimukset tulkittiin Lehmuksessa useimmiten osoituksiksi lasten koulunkäyntiä koskevasta kiinnostuksesta sekä osoituksiksi yhteistyöhalukkuudesta. Sen sijaan Vaahterassa vanhempien yhteydenotot ja koulun toimintaa koskevat toivomukset tulkittiin pikemmin vaatimuksiksi, joilla yritettiin puuttua koulun toimintaan. Erityisesti vanhempien toivomukset luterilaiskansallisen perinteen muuttamisesta nähtiin vaatimuksina (ks. luku 6).

Vanhempien yhteydenotot ja heidän osoittamansa kiinnostus tulkittiinkin aktiivisuuden, yhteistyöhalukkuuden ja yhteistyökyvykkyyden osoituksiksi kolmen ehdon täytyessä: yhteydenoton tuli liittyä sellaiseen asiaan, jonka ajateltiin olevan neuvoteltavissa ja joka ei ollut osa luovuttamatonta kulttuurista järjestystä, yhteydenoton täytyi tulla suomalaiseksi nimetyn oppilaan vanhemmalta ja yhteydenoton täytyi tapahtua keskiluokkaisesti ja keskiluokkaista kieltä käyttäen. Muissa tapauksissa vanhempien yhteydenotto saatettiin tulkita kohtuuttomaksi tai perustelemattomaksi vaatimukseksi koulua kohtaan.

7.3 Monikulttuurisuuskasvatus ja kansainvälisyyskasvatus toisen tuntemisen ja hallinnan keinona

Molempien tutkimuskoulujeni rehtorit näkivät monikulttuurisen ja kansainvälisen kasvatuksen yhteiseksi alueeksi tutustumisen toisiin kulttuureihin. Lehmuksessa kansainvälisyyskasvatus ymmärrettiin maailmaa käsitteleväksi näkökulmaksi ja monikulttuurisuuskasvatus puolestaan yksityiskohtaisemmaksi muihin kulttuureihin tutustumiseksi. Vaahterassa kansainvälisyyskasvatuksen katsottiin suuntautuvan koulusta ulos maailmaan ja sisältävän tietoa eri maista ja kulttuureista sekä liittyvän kansainvälisten suhteiden ja projektien luomiseen:

Ne [kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurinen kasvatus] käsitteenä mun mielestä tarkoittaa vähän eri asiaa, että mä näkisin et se kansainvälisyyskasvatus on nimenomaan tiedon jakamista eri maista, kulttuureista, siihen kuuluu esimerkiksi vieraiden kielten opetus koulussa, maantiedon opetus, historian opetus, se et mennään omasta maasta muihin maihin siin opetussisällöissä. Ja sit samoin siihen kuuluu se että yritetään luoda kansainvälisiä suhteita. Et se vois olla oppilaille esimerkiksi et heil on kirjeenvaihtokavereita ulkomailla, tai sitten koululla on joku yhteistyöhanke toisen maan koulun kanssa, niin se on sitä kansainvälisyyskasvatusta. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Vaahterassa eroja nähtiin olevan siinä, että kansainvälisiä asioita käsiteltiin yleensä enemmän vanhempien oppilaiden kanssa, kun taas monikulttuurinen kasvatusta kosketti kaikkia oppilaita jo koulu-uran alusta lähtien.

Monikulttuurisuuskasvatusta liitettiin Vaahterassa koulun sisäisiin kysymyksiin ja arkeen, tapaan kohdata, ymmärtää ja ottaa huomioon maahanmuuttajaoppilaiden kulttuureja ja erilaisuutta. Esille nostettiin myös monikulttuurisuuteen liittyviä käytännön järjestelyjä, kuten vähemmistöryhmien opetus ja ruokailu. Tässä merkityksessä monikulttuurisuuskasvatusta ei suunnattu kaikille oppilaille, vaan erityisesti maahanmuuttajaoppilaille:

Se [monikulttuurinen kasvatusta] on sitten sitä mitä tapahtuu koulun arjessa lasten kanssa, koska lapset on, niillä on erilaisia taustoja. Ja se monikulttuurisuus tarkoittaa minun mielestäni sitä et opitaan ymmärtämään muiden taustoja ja kulttuuria tässä päivittäisessä arjessa. Ja siihen liittyy meillä konkreettisesti se että me tunnetaan niitten lasten tapoja ja tottumuksia. He itse voi niistä kertoa tai sitten saada jostain muualta tietoa siitä. Mut huomiodaan ne täs koulutyössä. Ja sit näis käytännön järjestelyissä siihen kuuluu esimerkiksi uskonnon opetus, oman äidinkielen opetus, ja sitten erityisruokavaliot, juhlapäivien huomioiminen ja niin pois päin. (Ha26He26, koulun johtaja, mies)

Kansainvälisyyskasvatusta ja monikulttuurisuuskasvatusta näkökulmia jäsennettiin tutkimuskouluissani osin eri tavoin, mutta molemmissa lähtökohdaksi oli kulttuurisista eroista ja muista kulttuureista tietäminen. Kansainvälisyyskasvatusta käsitelti yleisiä asioita ja kaukaisia toisia, kun taas monikulttuurisuuskasvatusta oli yksityiskohtaisempaa ja se käsitelti lähellä olevia toisia. Koulujen tulkinnat kansainvälisyyskasvatuksesta ja monikulttuurisuuden huomioon ottamisesta seurasivatkin vuosien 1994 ja 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita.

Vaikka monikulttuurisuuskasvatusta katsottiin Vaahterassa periaatteessa koskevan ”ihan kaikkia” oppilaita, minkä tulkitseen Helsingin kaupungin *monikulttuurisen opetuksen* määrittelyä laajemmaksi näkemykseksi¹⁸¹, toiminnan kohteena olivat kuitenkin ensisijaisesti maahanmuuttajaoppilaat. Monikulttuurisuuskasvatusta käytäntöjä koskevasta haastattelun kohdasta käy ilmi, että monikulttuurisuuskasvatusta tarkoitti käytännössä maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyitä. Tämän ohella se ymmärrettiin arjessa esille tuleviin asioihin ja niihin liittyviin, lasten esittämiin kysymyksiin vastaamiseksi:

¹⁸¹ Helsingin kaupungissa monikulttuurisella opetuksella tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisen oppilaiden valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä -opetusta ja muuta tukea, oman äidinkielen opetusta, oman uskonnon opetusta sekä maahanmuuttajataustaisen oppilaiden opetukseen liittyvää konsultointia ja kehittämistä (ks. luku 5.4.)

K: *Entäs sitten tuo monikulttuurinen kasvatus niin... mitä siinä sitten? Minkälaisia menetelmiä, minkälaisia asioita käytännössä koulun arjessa, vielä?*

V: *No varmaan se lähtee ihan näistä arjen käytänteistä, eliikkä luokissa opettajat keskustelevat lasten kanssa siitä, mitä se erilaisuus on ja miten me huomioidaan sitä erilaisuutta täällä. Sitten esimerkiksi koulun lukuvuosioppaassa on kerrottu niistä palveluista mitä koulu järjestää... näille monikulttuurisille oppilaille, vois sanoa, tai joiden äidinkieli ei ole suomi.*

K: *Eli minkälaisia kaikkia tarkoitat nyt sitten näillä palveluilla?*

V: *No siellä on just se oman äidinkielen opetus, oman uskonnon opetus, ruokavalioasiat, on kerrottu et jos on vaikkapa muslimi niin meillä on päivittäin tarjolla semmosta ruokaa mikä sopii myös muslimeille. ... Sit mä uskoisin että aika paljon toi monikulttuurisuuskasvatus on sitä että lapset kysyvät ja sitten muut vastaavat heille. Joko muut lapset vastaavat heidän kysymyksiin tai sitten aikuiset. (Ha26 He26, koulun johtoa, mies)*

Monikulttuurisuuskasvatus rakentui siten Helsingin kaupungin monikulttuurisen opetuksen mallin mukaisesti eräänlaiseksi hallinnolliseksi kokonaisuudeksi, joka tarjosi erityispalveluja ja erityispedagogiikkaa maahanmuuttajille¹⁸². Opetussisältöjen, tiedonkäsityksen tai toimintakulttuurin tarkastelua, rasismiin puuttumista (ks. Banks 2001, 3–15) tai kulttuuriin representaatioihin tai rakenteelliseen eriarvoisuuteen liittyviä kysymyksiä ei pidetty osana monikulttuurisuuskasvatusta. Sen sijaan muiden kulttuurien huomioon ottaminen tarkoitti lähinnä ruokailuun, juhliin tai opetusjärjestelyihin liittyviä asioita. Myös tässä koulujen ja Helsingin kaupungin monikulttuurisuuskasvatuksen tulkinnat heijastelivat peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden diskurssia.

Monikulttuurisuuskasvatuksen kapea sisältö ja kohderyhmä heijastuivat myös näkemyksiin monikulttuurisuuskasvatuksen kehittämisestä siten, että siinä nähtiin olevan kyse lähinnä palvelujen laadun turvaamisesta ja niiden laajentamisesta:

K: *No entäs sitten tuolla monikulttuurisuuskasvatuksen puolella, löytyykö sieltä jotakin semmosta, vai onko se lähinnä tää kansainvälisyyskasvatus, missä nyt sitten ois kehitettävää?*

V: *Mä sanoisin et monikulttuurisuuskasvatuksen puolella puhutaan ehkä vaan palveluiden laajentamisesta näille lapsille, tai sen hyvän palvelutason ylläpitämisestä, mitään uutta ei olla kehittämässä. Mutta että tärkeetä olis saada kaikki lapset oman äidinkielen opetukseen silloin kun äidinkieli ei ole suomi. Ja meillä on*

¹⁸² Esim. (Banks 2001, 3–15) korostaa, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi ulottua kaikkiin oppilaisiin sen sijaan että siitä tulisi maahanmuuttajaoppilaille suunnattua erityispedagogiikkaa. Oma kysymyksensä on se, mitä tällaisen opetuksen sisällöt ovat ja millaista käsitystä kulttuurista ja eroista niiden kautta rakennetaan.

edelleen kymmeniä semmosia lapsia, jotka ei osallistu, tai ehkä kymmeniä on väärä sana, parikymmentä ehkä, jotka ei osallistu sen oman äidinkielen opetukseen. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Kansainvälisyyskasvatuksen tehtävänä oli siis tarjota tietoa muusta maailmasta, jonkinlaista kompetenssia Suomen ulkopuolisen maailman kanssa toimimiseen. Monikulttuurisuuskasvatus taas liittyi ennen kaikkea siihen, miten maahanmuuttajia integroitiin tai kotoutettiin suomalaiseen yhteiskuntaan tai miten kehitettäisiin valtaväestön ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta kulttuurisesti erilaisina pidettyjä toisia kohtaan. Kansainvälisyyskasvatus avasi siten suomalaisiksi nimetyille ovia maailmaan, kun taas monikulttuurisuuskasvatus paikallisti vieraiksi nimettyjä. Molemmissa tietäjänä on suomalainen subjekti, kun taas toiset ovat tiedon ja toiminnan kohteita. Puhetapa ja siihen liittyvät epäsymmetriset positiot heijastelivat tapaa, jolla kansainvälisyydestä, monikulttuurisuudesta ja oppilaiden kulttuurien huomioon ottamisesta opetussuunnitelman perusteissa ja Opetushallituksen asiantuntijoiden haastattelussa puhuttiin.

Voi kysyä, eikö vähemmistölasten tehtävänä ole yhtä lailla oppia suomalaisesta kulttuurista, toisin sanoen, eikö enemmistö ole yhtä lailla vähemmistön tiedon kohteena, sillä maahanmuuttajille ja muille vähemmistöille suunnatuissa opetussuunnitelman sisällöissä on paljon suomalaisen kulttuurin tuntemista korostavia tavoitteita. Merkittävä ero on kuitenkin siinä, että enemmistön näkökulmasta toisen ja hänen kulttuurinsa tunteminen on subjektiin tietoa objektista. Maahanmuuton ja integraation diskurssissa maahanmuuttajan tieto enemmistön kulttuurista toimii kuitenkin hallinnan välineenä, jonka kautta toista pyritään sopeuttamaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään sekä yhteiskuntaan. Toiselle enemmistön kulttuurin tunteminen ei mahdollista subjektiin positiota, vaan se on keino, jolla kotouttamisen kohde voi osoittaa kotoutumisensa ja sopeutumisensa – niin ikään enemmistön määrittämällä tavoilla. Toiselle enemmistön kulttuurin tunteminen toimii siten sekä sopeutumisprosessin välineenä että prosessin onnistuneen lopputuloksen osoittajana (ks. myös luku 5). Valtakulttuuria tuntevan ja sen mukaan toimivan maahanmuuttajan ajatellaan kotoutuneen hyvin, kun taas siitä vähän tietävän ajatellaan kotoutuneen huonosti tai hänen kotoutumisprosessinsa ajatellaan olevan kesken (esim. Rajander & Lappalainen 2005; Larsen 2009; Rajas 2012; ks. myös Riikonen & Dervin 2012). Näin ollen maahanmuuttajille suunnattu monikulttuurisuuskasvatus on myös tältä osin väline, jolla maahanmuuttajia kotoutetaan ja sopeutetaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja -kulttuuriin.

Asetelmaan, jossa maahanmuuttajiksi nimettyjä oppilaita pyritään lähinnä kotouttamaan Suomeen, kun taas suomalaisiksi nimetyille oppilaille pyritään avaamaan ikkunoita muuhun maailmaan, liittyy myös muita seurauksia, jotka asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Koulutuspoliittisessa puheessa kansainvälisyys ei useinkaan viittaa globaaliin tasa-arvoon tai solidaarisuuteen vaan sitä pidetään kansallisena etuna ja resurssina, jolla globaalissa maailmassa pyritään pärjäämään (Lappalainen & Rajander 2005; ks. myös luku 5). *Koulutus ja tutkimus 2007–2012 -kehittämissuunnitelmassa* (2007, 37) koulutusjärjestelmän kansainvälistämistä pidetään keskeisenä globaalissa kilpailussa menestymisen edellytyksenä. Myös yksilötasolla puhe kosmopoliittisesta yksilöstä tai maailmankansalaisesta sekä globaalissa maailmassa tarvittavista kompetensseista sisältää usein ajatuksen kulttuurisesta pääomasta tai jollain tavoin etuoikeutetusta asemasta, jonka vastakohtana on paikallinen subjekti, joka sitoutuu paikallisyhteisönsä tapoihin tarkastella maailmaa (Huttunen 2002, 288). Paikka ja paikallisuus ymmärretään usein ajasta jälkeen jäämiseksi ja siten vähempiarvoiseksi uuteen ja edistykselliseen globaaliin maailmaan verrattuna (esim. Massey 2008a, 2008c). Niinpä nurkkakuntaiset ja taantuneet paikat ja paikalliset ihmiset halutaan tämän diskurssin mukaan saattaa osaksi globaalia, toisin sanoen emansipoida heidät tästä paikallisuudesta osaksi globaalia maailmaa, sen vuorovaikutusta, puhe- ja ajattelutapoja sekä globaalia talouskehitystä ja liikkuvuutta (Massey 2008c). Kun globaalin ja paikallisen välillä on tällainen hierarkia, toimivat myös kansainvälisyyskasvatuksen tiedolliset ja taidolliset kompetenssit yhtenä välineenä, jonka avulla paikallisiksi miellettyjä ihmisiä pyritään kansainvälistämään.

Pashbyn (2011, 430) mukaan globaalikasvatuksen kansalaiskäsitteen perustana on usein käsitys autonomisesta ja eurooppalaisesta liberaalin kansallisvaltion kansalaisesta¹⁸³. Globaalikasvatuksen kohteena oleva subjekti ei siten ole kuka tahansa vaan liberaalin kansallisvaltion normatiivisesti määritynyt valkoihoinen ja keskiluokkainen kansalaissubjekti. Globaali kansalaisuus tarkoittaakin käytännössä kansallisvaltion kansalaisuutta ”globaalilla tietoisuudella” täydennettynä (Pashby 2011, 439). Tästä kansalaisuuden määritelmästä, tietynlaisia ominaisuuksia ja taitoja omaavasta kansalaissubjektista tulee samaan aikaan sekä ulkopuolelle sulkeva että mukaan ottava periaate (Gordon ym. 2000, 187). Globaali kansalaisuus, johon kuuluu kansalliskielen ja globaalin valtiokielen hallinta, toimii yksilöiden kansallisena pääomana, josta lapset pyritään saamaan osallisiksi (Lappalainen & Rajander 2005).

¹⁸³ Vaikka globaalin ja kansainvälisen sekä globaali- ja kansainvälisyyskasvatuksen välille pyritään toisinaan tekemään eroa, niin humanismiin ja liberaaliin kansalaiskäsitteeseen perustuvassa kasvatuksessa epistemologiset lähtökohdat ovat käytännössä samanlaiset (ks. myös Andreotti 2010a).

Esimerkiksi kansainvälisten luokkien tai englanninkielisen opetuksen voidaan nähdä avaavan portin maailmankansalaisuuteen (Rajander 2010). Lappalaisen ja Rajanderin tutkimusten (2005) mukaan näille luokille ja opetuksen hakeutui ja siihen valikoitui kuitenkin juuri valtaväestöön kuuluvia oppilaita. Joukko muodosti tietynlaisen normaaliuden kautta määrittyneen eliittiryhmän (Lappalainen & Rajander 2005; Rajander 2010). Sen sijaan ne oppilaat, joiden maahanmuuttajatausta tai transnationaaliset suhteet itse asiassa kiinnittivät heidät globaaliin maailmaan kansallisvaltion sijasta ja joille kansallisvaltioiden rajat ylittävät verkostot olivat arkipäivää, jätettiin usein tämän eliittijoukon ulkopuolelle esimerkiksi sillä perusteella, että kyseiset näkökulmat häiritsisivät heidän oman äidinkieltensä tai suomen kielen kehitystä. Tietynlaisten normikansalaisen tunnusmerkkien, kuten hyvän suomen kielen taidon tai riittävän kotoutumisen puuttuminen, tai ylipäättään ei-suomalaisuus, saattoi siis tulla esteeksi myös globaaleille kompetensseille ja globaalikansalaisuudelle. (Lappalainen & Rajander 2005.)

7.4 Yhteenvetoa

Olen tässä luvussa tarkastellut, miten normaalista poikkeavaksi nähty erilaisuus tuotetaan koulun diskursiivisissa käytännöissä normaalistavan hallinnan ja erityistöimien kohteeksi. Tämä tapahtuu kolmella tavalla; samanlaisen kohtelun avulla, siihen tehtyjen poikkeusten eli erilaisen kohtelun avulla sekä erityistä tukea tarjoavien käytäntöjen ja toimenpiteiden avulla. Puheen, käytäntöjen ja rakenteellisten erityisjärjestelyiden sekä tukitoimien avulla erilaisiksi tuotettiin lähtökohtaisesti kaksi oppilasryhmää, erityisoppilaita ja maahanmuuttajaoppilaita nimetyt, joiden katsottiin vaativan erityistä huomiota tai huolenpitoa. Näistä muodostuva erilaisten oppilaiden joukko jakautui puolestaan kolmeen alaryhmään: niihin, joiden erilaisuuden ei katsottu aiheuttavan koulun arkeen muutoksia, ja joihin voidaan soveltaa samanlaisen kohtelun politiikkaa, niihin, joiden katsottiin tarvitsevan poikkeuksia tai erilaista kohtelua päästäkseen samalle viivalle normaaleiksi nimettyjen kanssa sekä niihin, joiden erilaisuutta pidettiin epätoivottavana, ja joihin kohdistui huolipuhetta ja erityistöimenpiteitä.

Koulun toiminnan lähtökohtana ja oppilaiden sisäistämän kanssavalvonnan pääperiaatteena oli kaikkien kohtelevminen samalla tavalla. Lähtökohtana oli se, että kaikkia oppilaita kohdeltaisiin normaaliksi nimetyn oppilaan tavoin. Koulun käytännöt perustuivat ajatukseen normaalista sekä tuottivat sitä uudelleen.

Samanlaisen kohtelun periaatteeseen tehtiin perustelluista syistä poikkeuksia. Perusteltujen syiden tunnustaminen oli mahdollista ja riippui kategorisen enemmistön päätöksestä, joten erilaiseksi nimetty tuotettiin tälle arvioinnille

alisteiseksi toiseksi. Erilainen kohtelu kiinnittyi myös yksilöihin. Poikkeukset tehtiin nimenomaan yksittäisten oppilaiden kohdalla, kun taas koulun kulttuurin muuttamista pidettiin vaikeana tai mahdottomana. Kulttuurisia muutoksia koskevissa neuvotteluissa kyse olikin sen määrittämisestä, mistä toisen kanssa ei neuvoteltaisi. Omista järjestyksistä joustamista pidettiin mahdollisena lähinnä silloin, jos myös toisen katsottiin tulevan vastaan, sekä silloin, kun kyseessä eivät olleet sellaiset valtakulttuurin tai kategorisen enemmistön näkökulmasta luovuttamattomat arvot ja periaatteet, joiden pitämisestä yllä läntisen subjektin katsottiin olevan vastuussa. Tässä suomalainen kulttuuri ja suomalainen subjekti tuotettiin ylivertaisiksi suhteessa toiseen ja hänen kulttuuriinsa. Oletuksena oli, että positiot olisivat lähtötilanteessa ja neuvottelussa symmetrisiä (tasa-arvoisia), jolloin luopumisten ajateltiin olevan yhtä suuria.

Yhteisyys ja yhdessä oleminen sekä eriytyneiden keskustelujen ja toimintojen välttäminen muodostui ideaaliseksi lähtökohdaksi. Samalla se toimi myös yhteiskunnallisen hallinnan ja enemmistön hallinnan välineenä suhteessa vähemmistöihin.

Samanlaista kohtelua perusteltiin myös vetoamalla ”maan tapaan” sekä enemmistödemokratiaan. Olemassa olevien kulttuuristen käytäntöjen argumenttina toimivat siten sekä oletettuun historialliseen yhtenäisyyteen perustuvat syyt että määrällisen ja kategorisen enemmistön ylivalta suhteessa vähemmistöihin.

Koulun diskursiivisissa käytännöissä huolipuheen kohteeksi tuotettiin lähiöoppilas ja -vanhempi, jotka muodostuivat modernin ja myöhäismodernin kosmopoliittisen kansalaisideaalin vastakohdiksi. Lähiövanhemman ja -oppilaan konstruktion yhdistyivät sekä ei-keskiluokkaisen että ei-valkoisen toisen konstrukto, eli kaikki se, mitä valkoisen, keskiluokkaisen ja heterodyniperheellisen normaalin vanhemman ja hänen lapsensa ei nähty olevan. Tällaisen vanhemman ja oppilaan nähtiin olevan vaarassa joutua yhteiskunnan ulkopuolelle, jonka vuoksi heidät asetettiin tukevien ja korjaavien toimenpiteiden kohteiksi. Lähiöoppilas rakennettiin asuinaluetta ja perhettä koskevien tilastotietojen sekä oppilashuollollisten kategorioiden kautta. Myös tutkimukseni kouluja pidettiin erilaisina riippuen koulun sijainnista (lähiö vs. valkoinen ja keskiluokkainen asuinalue) ja oppilasjoukosta (nähtiinkö koulussa opiskelevan lähiöoppilaita vai valkoisia ja keskiluokkaisia oppilaita). Koulun toimintakulttuurin rakentuminen oppilaiden tarpeille tarkoitti sitä, että koulussa, jossa nähtiin opiskelevan lähinnä lähiöoppilaita, toimintakulttuuri rakentui huolen ja pelastamisen ympärille. Sen sijaan koulussa, jossa nähtiin opiskelevan lähinnä normaaleja oppilaita, toimintakulttuuri ja oppilaita koskevat tavoitteet rakentuivat toisin.

Monikulttuurisuuskasvatus ja kansainvälisyyskasvatus toimivat toisen tuntemisen ja hallinnan keinoina. Molempien tavoitteena oli tuottaa tietoa joko kaukaisista tai lähellä asuvista toisista. Monikulttuurisuuskasvatus nähtiin kuitenkin myös yhdeksi maahanmuuttajaoppilaiden integroimisen ja kotouttamisen toimintamalliksi. Sen sijaan kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmana olivat enemmän yhteydet muuhun maailmaan sekä tähän liittyvien taitojen kehittäminen. Kansainvälisyyskasvatuksen keskiöön tuotettiin valkoihoinen ja keskiluokkainen oppilas. Kansainvälisyyskasvatus avasi ovia siten maailmaan, kun taas monikulttuurisuuskasvatus paikallisti. Tämä puolestaan tuotti eroja siihen, millaiseksi monikulttuuriseksi tai maahanmuuttajaoppilaiksi nimettyjen sekä toisaalta valkoihoisiksi ja keskiluokkaisiksi suomalaisiksi nimettyjen oppilaiden tulevaisuus nähtiin. Suomalaisiksi nimettyjen tulevaisuutena pidettiin koko maailmaa, kun taas maahanmuuttajiksi nimettyjen tulevaisuutena pidettiin suomalaisen yhteiskuntaan ja kulttuuriin kotoutumista. Suomalaisille ja maahanmuuttajaoppilaille oli siten mentaalissa maailmassa ja diskursseissa varattu erilaiset tulevaisuudet.

8 Koulun organisatoristen järjestysten rakentuminen ja eriarvoisuus

Tarkastelen tässä luvussa sitä, miten organisatoriset järjestykset ja niihin kiinnittyvät epäsymmetriset (valta)positiot koulussa rakentuvat. Organisatorisiin järjestyksiin liittyvällä eriarvoisuudella tarkoitan sitä, miten toimintaperiaatteet ja käytännöt (joita kutsutaan toimintakulttuuriksi) asettavat osan oppilaista ja koulun henkilökunnasta joko suoraan tai välillisesti eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Organisatorinen tai institutionaalinen eriarvoisuus on seurausta prosessista, jossa yhtäältä koulun tehtävänä ja sen toimintaperiaatteiden ja käytäntöjen perustana että toisaalta niiden tavoitteena on ajatus normaalin oppilaan kasvattamisesta. Normaali on siis yhtä aikaa koulukasvatuksen lähtökohta ja sen tavoite (vrt. Foucault 2000, 238–255). Normaalistamisen keskeisyys vaikuttaa käsitykseen oppilaista ja heitä opettavista aikuisista samoin kuin siihen, millaiseksi koulun kulttuuri muodostuu. Voikin ajatella, ettei eriarvoisuudessa ole kysymys siitä, että koulu ja koulutusjärjestelmä toimisivat epätäydellisesti, vaan pikemminkin siitä, että ne toimivat tavoitteidensa ja periaatteidensa mukaisesti.

Lasten ja aikuisten eriarvoisuus tuli koulun organisatorisissa järjestyksissä ilmi monin tavoin. Eriarvoisuus kosketti niitä, joiden ei nähty sijoittuvan normaalin lapsen tai heitä opettavan aikuisen kategorioihin. Nämä lapset ja aikuiset muodostivat usein myös määrällisen vähemmistön suhteessa oletettuun enemmistöön. Analyysin kannalta on hyödyllistä erottaa toisistaan määrälliseen vähemmistöpositioon ja kategoriseen vähemmistöpositioon liittyvä eriarvoisuus. Määrällinen vähemmistöpositio viittaa sosiaaliseen ja materiaalliseen epäsymmetriaan, kun taas kategorinen vähemmistöpositio viittaa epistemologiseen epäsymmetriaan. Määrällinen vähemmistöpositio (lukumäärä) ja kategorinen vähemmistöpositio (epänormaalius, erilaisuus, toiseus) voivat esiintyä yhdessä ja kietoutua toisiinsa, mutta ne ovat käsitteellisesti eri asioita. Kategorinen vähemmistö voi muodostaa määrällisen enemmistön tulemat silti kuulluksi kategorisen enemmistön keskuudessa (esim. kolmannen maailman naiset vähemmistönä, mistä ks. Rojola ym. 2000; Sharpe & Spivak 2002). Määrällinen vähemmistö (esim. yläluokka, valkoinen väestö) voi muodostaa kategorisen enemmistön, siis normaalin, johon nähden määrällinen enemmistö tuotetaan alistaiseksi. Sukupuolen kohdalla on puolestaan kysymys dikotomiasta, jossa mies tuotetaan normatiiviksi ja nainen tämän toiseksi (de Beauvoir 2009) riippumatta siitä, että molemmat kategoriat (jako tehdään biologisen sukupuolen perusteella kahteen luokkaan) ajatellaan määrällisesti yhtä suuriksi. Määrälliseen enemmistöön kuuluminen tai sellaiseksi

tuleminen ei siten välttämättä muuta epistemologiaa, jonka kautta kategoriat ja niiden väliset hierarkiat tuotetaan.

Tässä luvussa tarkasteltujen asioiden yhteydessä määrällinen vähemmistö muodosti yleensä myös kategorisen vähemmistön. Siksi puhuessani vähemmistöoppilaista tai vähemmistöaikuisista tai -henkilökunnasta tarkoitan yleensä samanaikaisesti molempia merkityksiä. Tuon esille, mikäli käytän näitä käsitteitä toisin.

8.1 Oppilaita eriarvoistavia organisatorisia järjestyksiä

Paikannan koulun organisatorisista järjestyksistä sekä yleisiksi käytännöiksi muodostuneista toimintatavoista useita kohtia, joissa oppilaiden välinen rakenteisiin kiinnittyvä eriarvoisuus tulee esiin. Tarkastelen tässä oppitunteihin, kerhoihin ja muuhun koulun järjestämään toimintaan samoin kuin kouluruokailuun ja kouluvalintoihin liittyviä kysymyksiä.

Oppitunteihin, kerhoihin ja muuhun koulun järjestämään toimintaan liittyvä eriarvoisuus

Yksi eriarvoistava järjestys liittyi oman äidinkielen (ei suomen eikä ruotsin) ja oman uskonnon (ei evankelis-luterilainen uskonto eikä elämäntietomustieto) oppituntien ajankohtaan sekä siihen, missä nämä oppitunnit pidettiin. Yleensä *normaalin* lukujärjestyksen mukaiset kaikille yhteiset ja pakolliset oppitunnit pyrittiin sijoittamaan klo 8–14 ja vapaaehtoiset oppitunnit ja kerhot sekä muut koulun järjestämät aktiviteetit sijoitettiin näiden aikojen ulkopuolelle. Siinä missä jonkin katsomusaineen opetukseen osallistuminen oli pakollista, oman äidinkielen opetukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, jolloin tästä oppiaineesta tuli toissijainen pakollisiin oppiaineisiin verrattuna. Vähemmistöoppilaiden äidinkielen ja uskonnon tunnit sijoituivat pääsääntöisesti iltapäivään klo 13–16, joskus myös aikaiseen aamuun klo 8–10. Tämä tarkoitti monille vähemmistöoppilaille pitkiä, jopa kello 16:een asti kestäviä koulupäiviä, kun he jäivät näille oppitunneille *normaalin* koulupäivän jälkeen. Toisessa tutkimuskoulussani uskontojen ja elämäntietomustiedon opetus järjestettiin kaikille ryhmille iltapäivisin samaan aikaan. Silti katsomusvähemmistöjen oppilailla oli klo 16:een saakka kestäviä päiviä enemmän kuin normaaleiksi nimetyillä oppilailla, mikäli he kuuluivat myös kielivähemmistöön ja osallistuivat oman äidinkielen opetukseen¹⁸⁴.

184

Tällaiselle rakenteelle on koulun järjestyksistä löydettävissä myös perustelu. Taustaltaan maahanmuuttajaksi nimetty oppilas on normaalin kannalta haaste, joten hänen normaaliaksi tekemisensä tai integroimisensa vaatii enemmän työtä. Tällaisella oppilaalla on siis ”enemmän tehtävää” (ks. luku 5). Koulun eriarvoistavaa työjärjestystä voi siten pitää sen tulokse-

Oman äidinkielen opetus saatettiin myös järjestää muussa kuin oppilaan omassa koulussa silloin, kun omassa koulussa ei ollut riittävästi oppilaita ryhmän muodostamiseksi. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaiden täytyi siirtyä kahden, joskus toisistaan kaukanakin sijaitsevan, koulun välillä kesken koulupäivän. Koulut eivät välttämättä olleet yhteistyössä toistensa kanssa. Saatettiinkin ajatella, että oman koulun tehtävänä oli lähinnä tiedottaa koteihin oman äidinkielen opetuksen mahdollisuudesta, mutta vastuu opetuksesta ja sinne menemisestä oli ”ulkoistettu” kodeille sekä toiselle koululle:

Ja sit tietenkin tää oman uskonnon opetus ja oman kielen opetus mikä sitten, mitä meillä ei oo, mut me sovitaan sitten naapurikoulujen kanssa missä on, ja ilmoitetaan koteihin että vaikka että arabian opetusta on X:n ala-asteella sillon ja sillon että. Sit se on kotien asia, että meneekö. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Oman äidinkielen opetukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja opetuksen keskittäminen muutamiin kouluihin tarkoittivat myös sitä, ettei tätä oppiainetta mielletty välttämättä osaksi oppilaan koulupäivää tai opiskelua, eikä oppilaan oman äidinkielen opetukseen osallistumisesta oltu välttämättä edes tietoisia. Opetuspaikan etäinen sijainti saattoi johtaa käytännössä siihen, että ainoastaan vanhemmat oppilaat osallistuivat oman äidinkielen opetukseen, sillä nuoret oppilaat eivät yleensä liikkuneet yksin kovin kauaksi omasta koulustaan (Ha26He26). Koulussa oli siten oppilaita, jotka eivät juuri tästä syystä osallistuneet oman äidinkielen opetukseen. Tavoitteena olikin käynnistää omalla alueella lisää opetusryhmiä seuraavana syksynä (Ha26He26).

Oman äidinkielen opetuksen vapaaehtoisuuden seurauksena oppiaineelle ei annettu samanlaista arvoa kuin muille oppiaineille oppilaiden tai opettajien keskuudessa. Koulun yhteisiä tapahtumia saatettiin sijoittaa näiden oppituntien päälle, koska ne katsottiin vapaaehtoiseksi opiskeluksi:

On YT-tunti. Tiimi keskustelee loppukevään tapahtumista. Puhutaan Eurooppapäivästä osana koulutyötä. Mietitään sopivaa ajankohtaa teemapäivälle. Somin tunnit ovat kahtena iltapäivänä.

Opettaja 1: Se on kuitenkin vapaaehtoista opiskelua, toisin kuin islamin tunnit. Oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet käsi kädessä, niin kuin eräs professori sanoi. (Vaahtera 25.3.2008)

Tässä vedottiin oikeuksien ja velvollisuuksien tasapainoon sekä asiantuntijapuheeseen. Koska tunnit olivat vapaaehtoisia, ei osallistumista nähty veloit-

na, keiden kohdalla normaaliksi tekemisen ajatellaan onnistuvan normaalien tuntien aikana, ja keiden tulee tämän saman tavoitteen saavuttamiseksi jäädä kouluun pidemmäksi aikaa kuin normaalien oppilaiden. Koulun tehtävien näkökulmasta on siis itse asiassa perusteltua, että normaalistava lisäopetus sijoitetaan normaalin lukujärjestyksen ulkopuolelle.

tavaksi, jolloin oikeuttakaan oman äidinkielen tunteihin ei syntynyt samalla tavoin kuin muiden oppiaineiden kohdalla. Vertailukohtana ovat islamin oppitunnit. Vertauksen seurauksena myös ne (tai uskonnon tunnit ylipäättään) tulevat tuotetuiksi potentiaalisesti toissijaisiksi oppitunneiksi, joista voisi tinkiä, elleivät ne olisi pakollisia oppitunteja.

Oman äidinkielen opetuksen alisteinen asema suhteessa muihin oppiaineisiin tuli esille myös silloin, kun pohdittiin koulun myöntämien stipendien perusteita. Stipendeillä pyrittiin palkitsemaan oppilaita kaikilla luokka-asteilla ja oppiaineissa. Stipendejä koskevaan keskusteluun tuotiin ehdotus siitä, että myös oman äidinkielen opinnoissa menestymisestä voisi antaa stipendin. Tämä ehdotus kaatui kuitenkin siihen, että oman äidinkielen oppiaineen arvostelu on erilainen, eikä siitä anneta myöskään samanlaisia arvosanoja kuin muista pakollisista oppiaineista. Numeerisen arvosanan puuttumisesta tuli tunnustamisen este, sillä ilman arvosanaa oppilaan osaamista ei katsottu voitavan rinnastaa muiden oppiaineiden arvosanojen ja niiden ”kertoman” osaamisen kanssa. Tunnustus oli siten sidottu tiettyssä järjestelmässä osoitetuun suoritukseen ja arviointiin:

On johtoryhmän kokous. Keskustellaan keväällä jaettavista stipendeistä ja niiden perusteista.

Henkilö 1: Pitäiskö oma äidinkielen opettajilla olla se mahdollisuus et voi ehdottaa stipendiä? Vai pitäiskö se olla joku muu tapa?

Henkilö 2: Käykö siellä muiden koulujen oppilaita? Vois olla joku muu tapa kun arvostelukin on niin erilainen.

Pohditaan, voisiko oppilaan palkita kirjalla rahastipendin sijaan. Joku kysyy, onko somalinkielistä kirjallisuutta saatavilla. Asia jää auki.

Henkilö 2: Ehkä en kuitenkaan laittaisi koulun stipendeistä, vois olla aika erilainen tapa kuin muilla kouluilla. (Vaahtera 10.3.2008)

Tässä rahapalkinnon tilalle ehdotettiin kirjapalkintoa. Kirjapalkinto määritetty kuitenkin lähtökohtaisesti vähempiarvoiseksi suhteessa normaaliin palkintoon, rahaan. Samalla myös oppiaine tulee tuotetuksi vähempiarvoiseksi suhteessa muihin oppiaineisiin. Ehdotus kirjapalkinnosta kaatuu oletukseen siitä, ettei somalinkielisiä kirjoja olisi välttämättä saatavilla. Somalin kielen opettaja ei voi vaikuttaa asiaan eikä puhua somalin kielisen kirjallisuuden puolesta: hän ei ole palaverissa paikalla, koska palaverit ovat samaan aikaan somalin kielen oppituntien kanssa. Asiaan ei löydy ratkaisua, ja oman äidinkielen opinnoissa menestyminen jää edelleen palkitsematta.

Mahdollisuus oman äidinkielen opiskeluun saattoi toisinaan tulla joidenkin muiden koulun toimintojen, kuten kerhoihin osallistumisen esteeksi. Kerhoja järjestettiin koululla iltapäivisin pakollisten oppituntien jälkeen. Helsingin kaupungin opetussuunnitelman (HKOPS 2005a) mukaan peruskou-

lujen ”[k]erhotoiminta edistää osaltaan tasa-arvon toteutumista tarjoamalla koulun oppilaille mahdollisuuden harrastustoimintaan”. Koulun tarjoamat kerhot olivat ilmaisia, jotta niihin voisivat osallistua myös lapset, joiden perheillä ei ole mahdollisuutta kustantaa tai viedä lapsiaan harrastuksiin. Vaikka toiminta oli periaatteessa suunnattu kaikille, tasa-arvopuheen taustalla oli ajatus siitä, että kerhot tarjoaisivat harrastusmahdollisuuksia erityisesti niille lapsille, joiden nähtiin tulevan pienituloisista tai ongelmaperheiksi tai riskiperheiksi nimetyistä perheistä. Kerhojen ääneen lausumattomana tavoitteena oli siten pyrkiä ehkäisemään lasten syrjäytymistä.

Monien Vaahteran sekä suomen- että vieraskielisten oppilaiden nähtiin tulevan riskiperheiksi nimetyistä perheistä. Erilaisia aktiviteetteja, vierailukäyntejä ja harrastusmahdollisuuksia pyrittiin tasa-arvon nimissä järjestämään koulun kautta nimenomaan näille lapsille (ks. luku 7). Koska kerho järjestettiin kuitenkin samaan aikaan oman äidinkielen oppituntien kanssa, saattoi oman äidinkielen opetukseen osallistuminen tulla esteeksi kerhoon osallistumiselle. Oman äidinkielen ja uskonnon opetus sekä kerhot ja vierailut sulki siten pikemminkin toisensa pois tai kilpailivat keskenään kuin tukivat toisiaan:

Ollaan oppitunnilla. Eräs opettaja tulee käymään luokassa ja kertoo Kekekerhosta (kestävän kehityksen kerho). Hän kysyy, ketkä haluaisivat osallistua. Yksi luokan oppilaista haluaa mukaan. Opettaja kuitenkin toteaa, että oppilaalla on oman äidinkielen tunnit klo 15 saakka, eikä oppilas voi siksi tulla mukaan kerhoon. (Vaahtera 18.3.2009)

Kerhojen lisäksi myös osa koulun ulkopuolelle suuntautuvista vierailuista saatettiin järjestää samaan aikaan oman äidinkielen ja ei-luterilaisen uskonnon opetuksen kanssa. Niinpä kerhoihin tai vierailuille osallistuminen saattoi tarkoittaa sitä, että oppilas oli poissa oman äidinkielen tai uskonnon oppitunneilta ilman, että asiasta oli neuvoteltu tai sovittu aineiden opettajien kanssa. Koska aineiden kokonaistuntimäärä oli pieni, usean kerran poissaolot tarkoittivat isoa lovea oppiaineen sisältöjen opiskeluun, eikä opettajalla ollut välttämättä mahdollisuuksia asian paikkaamiseen myöhemmin. Poissaolot muodostuivat siten sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta katsottuna ongelmaksi opetussuunnitelman täyttämiseksi:

Niinku esimerkiks se että mä oon tääl koulus (...) paukuttanu sitä että ei voi toisten opettajien tunneilta viedä (...) lapsia johonkin (...) ja muutenkin pitäis miettiä et järjestääkö niitä retkiä silloin kun mulla on opetusta (...) Joissain kouluissa ei vaan opettajil oo mitään käsityst, et he ei voi vaan tost niinku ottaa. Mul on koulu, jos mul on ekast kahdeksanteen samas luokas, siin on iso määrä erityisoppilaita ... Ni sit vaan, yksi opettaja vie kaks oppilasta viideks kerraks [paikka] eikä edes

puhu mulle siitä mitään. Miten mä ne viis kertaa oppilaiden kans paikkaan, kun mä meen sinne yheks tunniks ja... tämmönen ryhmä, mikä vaatii ihan hirveesti. (...) Et niil ei oo mitään ajatust siit et mun pitäis mahdollisesti mun oma opetus-suunnitelmani täyttää (...) Joo, ne voi mennä retkelle koko päiväks mut niil on mahollist omilla tunneillaan, kun niillä on niitä x-tunteja [oppiaineeseen sitomattomia tunteja]. Mut kun mä meen vaan siks tietyks tunniks, mä en voi toisest ajankohast ottaa. Niinku hän, jos hänel jää matikan tunti retken takii, niin hän pitää sen matikan tunnin huomenna, vaikka liikuntatunnin paikalla, mut sitä ei oo mulla mahollista. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Oman äidinkielen ja uskonnon oppiaineiden keskittämisestä iltapäivään, normaalin koulupäivän jälkeen, seurasi ongelmia myös erilaisten normaaliin ohjaavien ja kannustavien tukitoimien sekä rangaistusten toteutumiselle (Vaahtera 10.3.2009). Vaahterassa järjestettiin iltapäivisin läksykerho, jossa läksyjä sai tehdä koulunkäyntiavustajan opastuksella. Myös tukiopetus järjestettiin iltapäivisin koulun jälkeen. Nämä järjestelyt eivät kuitenkaan tukeneet niitä oppilaita, joiden koulupäivät kestivät neljään saakka. Läksykerho järjestettiin yleensä kello 13–15. Valtaosa opettajista ja avustajista oli jo lähtenyt koulusta kahteen tai kolmeen mennessä oman äidinkielen ja uskonnon opettajien jatkaessa tuntejaan neljään saakka. Vaahterassa käytettiin rangaistuksena pääasiassa jälki-istuntoa (jonka eettisyyden ja oikaisevan vaikutuksen osa opettajista kyseenalaisti). Myös jälki-istunnot piti suorittaa iltapäivisin ennen neljää, jolloin osa oppilaista oli edelleen oppitunneilla. Joillakin oppilailla jälki-istunnot saattoivat siirtyä varsin pitkälle tai niitä saattoi kertyä useita. Tukitoimet tai rangaistukset eivät siten järjestyneet niiden oppilaiden kohdalla, joiden koulupäivät kestivät neljään saakka. Kysymyksessä oli ennen kaikkea tuntijärjestykseen liittyvä rakenteellinen asia.

Oppilaat olivat myös katsomusaineiden osalta eriarvoisessa asemassa siinä, minkä verran heille oli tarjolla oppiaineeseen liittyviä, koulun ulkopuolisia oppimistilanteita. Enemmistöuskonnon piirissä oleville oppilaille oli tarjolla kirkon tai kirkollisten järjestöjen järjestämää (kristillistä) toimintaa. Ortodoksioppilaille toimintaa oli tarjolla vähemmän, mutta kirkko pystyi kuitenkin tarjoamaan oppilaille pääsyn keskeisiin juhliin. Muiden uskonnollisten yhteisöjen mahdollisuudet tarjota vastaavaa ohjelmaa niiden piirissä oleville oppilaille näyttäytyivät heikommiksi. Osittain syynä olivat yhteisöjen rahoituspohjaan liittyvät asiat, osittain taas aikataulujen yhteensovittamiseen liittyvät asiat:

Ortodoksiseurakunta on iso ja se on varakas, ortodoksilapsia on koulussa vähemmän kuin muslimilapsia mutta ortodoksei on muuten enemmän, mut sit niil on ollu viel tää, no toinen kansankirkko ja muuta, niin niil on taloudellinen tilanne toinen. Ne pystyy esimerkiks pääsiäisen ympärillä ne järjestää et jotkut bussit ha-

kee kouluist ortodoksioppilaita ja vie kirkoon, niin niil on semmoseen rahaa, mutta meil ei. (...) ... koulus käydään kirkossa, millon me voidaan käydä moskeijassa, sanotaan et voiaan, millon me oikeesti voidaan, koska kun meil on oppitunnit, niin ei moskeijois oo sillon juuri mitään. Ei meillä oikeesti oo mahdollisuutta siihen samaan. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Katsomusvähemmistöihin kuuluvat oppilaat olivat eriarvoisessa asemassa myös silloin, kun koulun yhteydessä järjestettiin luterilaiselle enemmistölle tarkoitettua ohjelmaa. Vähemmistöille siksi aikaa järjestetty korvaava toiminta ei usein ollut verrattavissa luterilaisen enemmistön toimintaan:

Ja jos muut on kirkos tai muualla niin oppilailla pitäis olla se korvaava opetus samantasost, -verost ku niillä muilla, mut ei se sitten ole... (Ha9He16, opettaja, nainen)

Korvaava toiminta saatettiin järjestää joskus vasta viime hetkellä, mikäli kukaan aikuisista ei ollut tullut miettineeksi vähemmistöoppilaiden tilannetta etukäteen. Korvaava toiminta saattoi olla piirtämistä, videon katselua tai lautapeliä pelaamista samaan aikaan, kun toiset oppilaat osallistuivat huolella suunniteltuun ja toteutettuun toimintaan, kuten pääsiäiskuvaelmaan (kenttämuistiinpanot). Myöskään luterilaisen joulu- tai kevätkuuhlan ajaksi osalle oppilaista järjestettyä korvaavaa toimintaa ei välttämättä pidetty yhtä juhlavana:

Siinä on se ongelma että usein ne muut tilaisuudet ovat kovin näivettyneitä ja niissä ei ole mitään semmosta välttämättä juhlan tuntua. Ja se on musta niin kun se mietittävä juttu, että millä tavalla heillekin kuitenkin sit saadaan ikään kuin semmonen juhlava lukuvuoden päätös, et se ei ole sit vaan joku ikään kuin semmonen karsittu versio, jossa katsotaan jotain ihan muuta videota suurin piirtein. Vaan etä heilläkin ois mahdollisuus semmoseen juhlaan loppuun lukuvuoden lopetukseen. (Ha11He5, opettaja, mies)

Myös tässä kohtaa oppilaiden eriarvoisuus oli seurausta normaalioppilaiden tavoitteille ja tarpeille perustuvista sekä normaalistamiseen tähtäävistä organisatorisista järjestyksistä.

Kouluruokailu eriarvoistavana rakenteena ja tasa-arvoisuuden symbolina

Vähemmistöoppilaat olivat eriarvoisessa asemassa myös kouluruoan kohdalla. Kouluissa oli yleensä tarjolla kahta ruokaa, ”tavallinen” liha-, kana- tai

kalaruoka sekä kasvisruoka¹⁸⁵. Kasvisruokapäivinä tarjolla oli yleensä vain yhtä ruokaa. Kasvisruoka oli tarkoitettu sekä kasvissyöjille että muslimeille, joko sianlihan tai ylipäättään liharuuan sijaan. Ensi näkemältä näytti siltä, että koulut olivat vastanneet ruokavalioiden moninaisuuteen hyvin, sillä lihaton ruokavaihtoehto oli tarjolla ja siitä myös tiedotettiin koteihin lukuvuosiotiedotteen mukana.

Seuratessani koulujen arkea tilanne alkoi kuitenkin näyttää toisenlaiselta. Valitsin usein itse kasvisruokavaihtoehdon. Joskus ruoassa oli paljon proteiinia, kuten soijapaloja. Toisinaan kasvisruoka tarkoitti kuitenkin tavallista ruokaa ilman lihaa tai kalaa. Välillä ruoassa ei ollut juuri lainkaan proteiinia nälänpitimiksi. Vaikka liharuokakaan ei aina sisältänyt riittävästi proteiinia nälän poissa pitämiseksi (tällainen oli esimerkiksi perunasoselaatikko, jossa ainoa proteiini oli harvassa olevat lihapalasattumat), kasvisruoan kohdalla proteiinia puuttui vielä useammin. En voinut olla ihmettelemättä, kuinka erityisesti ne oppilaat, jotka söisivät kasvisruokaa ja joiden koulupäivät kestäisivät neljään saakka, jaksaisivat ylipäättään opiskella. Koulussa oli tarjolla kahden aikaan välipalaa, kuten jugurttia ja sämpylöitä, mutta maksua vastaan. Vaikka kertamaksu ei ollutkaan suuri (0,5–1 euroa), tulisi siitä pidemmällä aikavälillä monilapsisessa perheessä väistämättä sen verran suuri kustannus, ettei kaikilla perheillä olisi siihen välttämättä varaa. Ruoan, mutta erityisesti kasvisruoan vähäinen nälänpitokyky yhdistettynä pitkiin koulupäiviin asetti osan oppilaista nähdäkseni väistämättä eriarvoiseen asemaan siinä, kuinka he jaksaisivat keskittyä opiskeluun. On myös vaikea ajatella, ettei toistuva nälkäisyys vaikuttaisi heidän koulumenestykseensä.

Kouluruoan nälänpitokyky ja laatu olivat myös monien keskustelujen aiheena niin aikuisten kuin lastenkin keskuudessa, mutta tästä keskusteltiin useammin vaivihkaa kuin suureen ääneen. Ruoan laadun katsottiin myös huonontuneen kilpailutuksen seurauksena, sillä kilpailutuksessa hinnan kerrottiin ratkaisseen laadun sijaan. Jotkut opettajat toivatkin kouluun säännöllisesti omat eväät. He perustelivat tätä joko kouluruoan huonolla laadulla tai halullaan saada hieman omaa aikaa päivän keskellä. Vaikuttikin siltä, että kouluruoasta kieltäytymiseen tarvittiin perustelu.

Tartuin ruoan ja erityisesti kasvisruoan vähäiseen nälänpitokykyyn esitellessäni tutkimuskoulujeni henkilökunnalle alustavia tuloksiani. Tässä yhteydessä asialle ei juuri annettu painoarvoa, vaan ruoan todettiin olevan riittävän hyvää. Tulkitsen taustalla olevan ajatuksen siitä, että kouluruoasta tuli olla kiitollinen ja sitä oli syötävä. Vaikka ruoan laadusta ja nälänpitokyvystä keskusteltiin arjessa, asian nostaminen yleiseen keskusteluun oli vaikeaa. Ää-

¹⁸⁵ Lisäksi allergioiden perusteella valmistettiin tarvittaessa yksilöllisiä annoksia.

neen lausuttu kritiikki tulkittiin koulun arjessa helposti henkilökohtaisten mieltymysten esittämiseksi ja kursailuksi sen sijaan, että olisi ryhdytty tarkemmin analysoimaan asioita, jotka vaikuttavat kouluruoan laatuun.

Miksi kouluruoasta keskusteleminen sitten on niin vaikeaa? Lähestyn kouluruokaan liittyvää problematiikkaa sen symbolisesta merkityksestä lähtien. Jerosen ja Helanderin (2012) mukaan maksuton kouluruoka tarjottiin kaikissa perusasteen kouluissa viimeistään peruskoulun myötä, vaikka siitä oli säädetty lailla jo vuonna 1943. Lukioissa maksuton kouluruoka tarjottiin vuodesta 1988 alkaen (Jeronen & Helander 2012). Maksuton kouluruokailu ja sen tarjoaminen kaikille oppilaille aina päiväkodista toisen asteen päättämiseen saakka on siten osa suomalaisen hyvinvointivaltion ja sen tasa-arvoisuuden menestystarinaa, jolla suomalaisen yhteiskunnan nähdään erotuvan muista maista:

On täysin ainutlaatuista koko maailmassa, että kaikille oppilaille tarjotaan sosiaalisesta asemasta riippumatta yhteiskunnan kustantama ateria (Jeronen & Helander 2012, 22).

Tulkitsen maksuttoman kouluruoan olevan sekä sodanjälkeisen hyvinvointivaltion rakentamisen että suomalaisen tasa-arvon symboli, jolla tehdään eroa ”kehittyneen” suomalaisen yhteiskunnan sekä ”kehittyvien” maiden välillä. Myös oppilaita muistutetaan säännöllisesti kouluruokailun merkityksestä. Esimerkiksi koulujen sanomalehtiviikolla helmikuussa 2012, jolloin lehden kohdeyleisössä oli poikkeuksellisen laajasti oppilaita¹⁸⁶, yksi Helsingin Sanomien Ruoka-osaston artikkeli¹⁸⁷ käsittelee kouluruoan sisältöä ja maksullisuutta eri maissa. Vertailun johtopäätöksenä oli se, että harvassa maassa tarjotaan maksutta niin monipuolista ruokaa kuin Suomessa. Samalla kun artikkeli tuo esille maiden välistä epätasa-arvoa ruokailun kohdalla, se tuottaa myös käsitystä suomalaisesta hyvinvoinnista ja tasa-arvosta, joista oppilaiden tulisi olla kiitollisia.

Kouluruokailulla on myös kansallisen huolenpidon tehtävä, sillä ”[k]oululakien kautta yhteiskunta panostaa kansakunnan terveyteen muun muassa varmistamalla jokaiselle oppilaalle ainakin yhden aterian päivässä” (Jeronen & Helander 2012, 22). Kansanterveyden kehittäminen on osa kansallista hyvinvointivaltioprojektia. Se on myös keskeinen osa kansallisvaltion väestöpolitiikkaa, väestöön kohdistuvaa huolenpitoa, joka suurelta osin määrittyy naisten tehtäväksi (Henriksson 2002; Nätkin 2002). Kouluruokaan kohdistu-

¹⁸⁶ Äidinkielenopettajien kanssa yhteistyössä toteutettavan sanomalehtiviikon ajan Helsingin Sanomat jaetaan ilmaiseksi jokaiseen kouluun, joka haluaa tilata lehden oppilaiden käyttöön. Ks. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/documents/sanomalehtiviikko2011.pdf>

¹⁸⁷ Simola, Sami (2012). Mitä muut lapset syövät? Helsingin Sanomat, ruoka-osasto, 9.2.2012.

va kritiikki on siten kritiikkiä sekä suomalaista hyvinvointivaltioprojektia ja tasa-arvoa että suomalaisen kansallisvaltion huolenpitoa ja sitä suorittavaa suomalaista naista, ”vertauskuvallista yhteiskunnallista äitiä” (Nätkin 2002, 191) kohtaan¹⁸⁸. Samalla se on kritiikkiä sitä kollektiivista kansallista kertomusta kohtaan, jota kouluruokailu osana koulutusta pyrkii tuottamaan ja uusintamaan.

Viime aikoina kouluruokailun symbolinen merkitys ei ole liittynyt ainoastaan kansalliseen tasa-arvoon ja hyvinvointiin, vaan kouluruokailu on ollut myös kansainvälisesti yksi maksuttoman ja laadukkaan suomalaisen koulutuksen merkittävä symboli. Kaikille oppilaille tarjottava ilmainen kouluruoka mainitaan yhtenä osana tai tekijänä siinä suomalaisen koulutuksen kansainvälistä huomiota saaneessa menestystarinassa, jota on viime aikoina yhä enemmän viety kansainvälisille markkinoille (ks. Niemi 2012, 22–23).

Kysymys kouluruokailusta onkin poliittinen, sillä kouluruokailu on kansallinen symboli. Keskusteltaessa ja arvotettaessa ruokaa arvotetaan samalla myös kansallisia kollektiivisia käytäntöjä ja arvoja. Kouluruokaan kohdistuva kritiikki haastaa kollektiivisen kansallisen kertomuksen ja kansalliset arvot. Koska tämä yhteys jää implisiittiseksi, tulee kritiikki tulkituksi yksilöllisiksi vaatimuksiksi sen sijaan, että sen ajateltaisiin nostavan esiin rakenteellisia kysymyksiä (esimerkkejä ks. Risku-Norja ym. 2012), jotka vaikuttavat kouluruoan laatuun.

Yläkouluvalintoja koskeva diskurssi

Yläkouluvalinnat eriarvoistivat oppilaita sekä diskursiivisella että rakenteellisella tasolla. Kenttämuistiinpanojen ja tekemieni oppilashaastattelujen¹⁸⁹ perusteella yläkouluvalinnat olivat aineiston keruun aikaan yksi keskeinen puheenaihe tutkimuskoulujeni kuudesluokkalaisten keskuudessa¹⁹⁰. Monet oppilaista kertoivat käyneensä yläkoulujen tutustumis- ja esittelytilaisuuksissa. Kouluvalinnat tehtiin keväisin joulutodistuksen perusteella ja tulokset olivat oppilaiden tiedossa maaliskuussa.

Kouluvalinnat olivat kenttämuistiinpanojeni sekä oppilashaastatteluiden perusteella oppilaille merkittävä asia. Oppilaat puhuivat siitä, mitkä koulut

¹⁸⁸ Olen lainannut käsitteen Nätkiniltä hieman eri kontekstista.

¹⁸⁹ Oppilashaastattelut eivät ole mukana tämän tutkimuksen varsinaisessa aineistossa, vaan tarkastelen niitä omana tutkimuksenaan.

¹⁹⁰ Yläkouluvalintojen keskeinen merkitys oppilaille on suhteessa siihen, että yläkoulun osalta muun kuin lähikoulun valitseminen on Helsingissä myös verrattain yleistä. Vuonna 2008 46 prosenttia yläkoulun oppilaista valitsi Helsingissä muun kuin lähikoulunsa (Riitaola 2010). ”Valitseminen” muodostaa oman diskurssinsa, puheen siitä, mitä ”valitaan” ja miksi. Ajatuksena on, että pitäisi valita. (ks. esim. Poikolainen 2011).

olivat (erilaisin perustein) hyviä ja hakemisen arvoisia, mihin kukakin aikoi hakea ja miksi, sekä siitä, mihin kouluun kukakin pääsi tai ei päässyt. Eräs haastattelemani opettaja pohti sitä, oliko yläkouluvalinnoissa lopulta mieltä. Hän totesi, että valinnoista oli hyötyä silloin, kun kiinnostuksen kohteet tai tulevaisuuden suunnitelmat olivat oppilaalla selvillä. Valtaosalle oppilaista valinnasta tuli kuitenkin eräänlainen pakko, jonka pohtimiseen käytettiin paljon aikaa ja voimia ja joka aiheutti ylimääräisiä paineita. Opettaja totesi, että lähikoulu olisi usein saattanut olla tässä vaiheessa paras vaihtoehto, sillä valitsematta tuleminen aiheutti oppilaille turhaa murhetta ja pettymyksiä:

V: Ja... valinnaisuudesta välillä tuolla kuudennen luokan opettajana ollessa on ruvennu, tuntunu, et onks se sittenkään nyt ihan hyvä juttu se yläasteen valinnaisuus, toisaalta on, mut toisaalta se hämmentää hirveesti lapsia kuudennella luokalla, ne alkaa miettimään ja pohtimaan, niillä menee hirveesti energiaa osalla, et mihin ihmeen kouluun ne menis, vaikka saattais olla ihan hyvä et ne menis vaan siihen lähimpään kouluun ja sillä hyvä, et se saa vähän vääriä mittasuhteita ja piirteitä siinä vaiheessa, se valinnan tekeminen, et siinä mennään välillä vähän yli.

K: Miten yleensä, onko oppilaat päässy sinne minne he on hakenu, että?

V: No ei aina, ja siitä tuli ihan hirveän suuri murhe sitten, niinkun tänäkin vuonna kävi näin, että. Ja sitten ne, millä perusteella he on menossa ja semmosia ne. Ja se aiheuttaa, he miettii sitä ihan hirveesti, tulee jollekin stressi... siitä valinnasta.

K: Aatteleks sä niinkun stressin näkökulmasta vai tavallaan, että siihen menee sitä työ...aikaa ja tämmöstä energiaa tai tämmöstä?

V: Emmä sitä työ... emmä, niin ihan niiden lasten kannalta, että heillä välillä on tuskasta, semmosta ihan turhaa pohtimista heidän ikäisilleen välillä tuntuu olevan, joillekin siitä. Joillekin on selvä, ja haluaa jonnekin matikkalinjalle ja niin edelleen, ja se on ihan selvä juttu, ja hienoa et pääsevät, mutta sitten välillä se tuntuu, joillekin se tuottaa ihan oikeesti turhan aikaista tuskaa sen miettiminen että mihin kouluun sitä nyt hakiskaan. (Ha7He15, opettaja, nainen)

Kouluvalinta vaikutti siis palvelevan parhaiten niitä oppilaita, joilla oli käsitys tulevasta koulu-urastaan ja siitä, mitä he halusivat. Näiden oppilaiden kohdalla onnistunut valinta oli kannustava kokemus ja toimi ponnahduslautana elämässä eteenpäin pääsemiseksi. Sen sijaan niiden kohdalla, jotka eivät valinnoissaan onnistuneet, valinnoista tuli pikemminkin epäonnistumisen kokemus. Monissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että kouluvalinnat suosivat nimenomaan keskiluokkaisia perheitä ja oppilaita (esim. Gewirtz ym. 1995; Reay & Ball 1997; Reay & Lucey 2003; Seppänen 2006; Reay ym. 2011; Poikolainen 2011; Kosunen 2012; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Koulujen järjestyessä suosittujen ja epäsuosittujen koulujen jatkumolle parhaat

valinnan mahdollisuudet ovat niillä perheillä, joilla on ”oikeanlaista” kulttuurista, sosiaalista ja taloudellista pääomaa tulkita koulujen lähettämät viestit, sisäpiiritietoa kouluista, pääomaa, jolla selvitä monimutkaisista hakuprosesseista sekä sellainen habitus, joka auttaa toivottuun kouluun pääsemisessä (esim. Reay & Ball 1997; Reay & Lucey 2003; Seppänen 2006; Poikolainen 2011; Seppänen ym. 2012).

Molemmissa tutkimuskouluissa lähikoulu (yläkoulu) merkityksellistyi oppilaiden puheessa (haastattelut) ja oppilaskulttuurissa (havainnointiaineisto) usein kouluksi, johon ei haluttu mennä (ks. myös Lucey & Reay 2002), joten kouluvalinnalla pyrittiin varmistamaan paikka jossakin muussa yläkoulussa. Oma lähiyläaste tuotettiin siis epäsuosituksi kouluksi. Lähikoulun karttaminen perustui usein näiden koulujen kielteiseen maineeseen. Lähikoulun kielteisyydestä puhuttiin yleisellä tasolla mutta myös rauhattomuuteen ja kiusaamiseen liittyviä ”urbanilegendoja” kertoen. Jotkut oppilaat kertoivat myös, etteivät heidän vanhempansa pitäneet lähikoulua hyvänä tai rauhallisena kouluna. Lähikoulun kielteinen maine vaikutti siihen, ettei sinne haluttu mennä, eikä maineen totuudenmukaisuutta tai urbanilegendojen paikkansa pitävyyttä ja yleistettävyyttä juurikaan pohdittu (ks. myös Lucey & Reay 2002). Kielteinen maine heijastui myös siihen, ettei lähikoulun valitseminen ollut myöskään muodikasta oppilaiden keskuudessa. Lähikoulun valinta merkityksellistyikin huonoksi valinnaksi. Valinta määritti oppilasta ja hänen arvostustaan, ja oppilastoverien arvotuksen säilyttämiseksi olikin pyrittävä valitsemaan muu kuin lähikoulu. Myös kaverisuhteet vaikuttivat siihen, mihin kouluun haettiin.

Olin toisessa tutkimuskoulussani paikalla, kun joidenkin yläkoulujen tulokset tulivat julki. Oppilaat olivat hyvin jännittyneitä ennen kouluvalintatulojen saapumista, mikä aiheutti luokassa suurta levottomuutta. Oppilaat perustelivat joidenkin oppilastoveriensä levotonta käyttäytymistä toteamalla, ”että hän on ihan hullu, kun ei tiedä, pääseekö” (Vaahtera 18.3.2009). Kouluvalintoja ja niiden tuloksia myös spekulointiin oppilaiden parissa. Suositun koulun ulkopuolelle jääminen (valinnan epäonnistuminen) tai epämuodikkaan koulun valitseminen saattoivat johtaa ivaan oppilastovereiden keskuudessa:

Osa oppilaista on saanut jo tiedon yläastevalintaa koskevasta päätöksestä ja osa odottaa tietoa vielä. Keskustelu yläastevalintojen ympärillä jatkuu X-tunnin lomassa. Oppilas 1 on hyvin hiljainen. Hän oli hakenut ja päässyt omaan lähikouluunsa, joka ei ollut oppilaiden suosiossa.

”Mitä sä sinne meet [vapaaehtoisesti]”, joku oppilaista toteaa tälle oppilaalle.

Oppilas 2: Arvaa mitä mä teen, jos X [oppilaan 3 nimi] pääsee mut X [oppilaan 4 nimi] ei pääse. Mä nauran X:lle [oppilaan 4 nimi] kunnolla!

Opettaja: *Älä tee sitä.*

Oppilas 2: *Miks en? Et sä voi kieltää! Emmä tee, mä vaan suunnittelen.*

Opettaja: *Se on sulta huonoa käytöstä.*

Oppilas 2: *Ei mulla turhaan ollu viime todistuksessa viitonen [käytöksestä].*

(Vaahtera 18.3.2009)

Oppilaat näkivät siis koulujen ja kouluvalintojen välillä selviä arvostuseroja. Yläkoulun valinnasta ja siinä onnistumisesta tuli oppilastoverien keskuudessa eräänlainen arvostuksen mittari. Opettajat eivät juuri keskustelleet kouluvalintoihin liittyvistä arvostuseroista tai valintojen eriarvoistavista vaikutuksista oppilaiden kanssa. Sen sijaan lähikouluun pääseminen saatettiin esittää samanarvoiseksi johonkin muuhun kouluun pääsemisen kanssa. Koulujen väliset arvostuserot saatettiin sivuuttaa vetoamalla koulujen ja kouluvalintojen yhdenvertaisuuteen, eikä oppilaiden käsitystä eriarvoisista kouluista nostettu yhteiseen keskusteluun:

On kuudennen luokan Suomi toisena kielenä -oppiaineen tunti. Yläastevalintojen tulokset ovat tulleet ja oppilaat ovat ihan täpinöissään.

Opettaja (sanoo minulle): *Ovat tulleet levottomiksi.*

Oppilas 1: *X [oppilaan nimi] ei päässy!*

Oppilas 2: *Toi menee Koivumäen kouluun, yäk! (pseudonyymi, lähikoulu)*

Opettaja: *Mitä vikaa Koivumäessä on? (...) Jokainen pääsee lähikouluunsa. Sitten voi päästä muuallekin.* (Vaahtera 18.3.2009)

Keskiluokkaisuuden ohella myös oppilaan ihonväri, uskonto, kieli tai maahanmuuttajuus saattoivat vaikuttaa siihen, millaisia kouluvalintoja hänen oli mahdollista tehdä (ks. Reay & Lucey 2003; Reay ym. 2011). Opettajilla oli aavistus siitä, että ainakin jotkut koulut valikoivat oppilaita myös heidän taustojensa perusteella. Toisin sanoen oppilasvalikoinnissa esiintyi rasismia. Tieto katsottiin kuitenkin arkaluontoiseksi, eikä siitä puhuttu koulussa mielellään ääneen:

Tilanne ruokailusta. Keskustellaan yläkouluvalinnoista. Opettajat 1 ja 2 keskustelvat oppilaiden taustojen merkityksestä. Kysyn, valitsevatko yläkoulut oppilaita taustojen perusteella.

Opettaja 3: *Tää on nyt rumaa puhetta mut jostain syystä ne, joiden sukunimi on jotain Muhammed, eivät pääse – siis jos hakee oman alueen ulkopuolelta. Ja uskonto on yks syy. Mä en nyt puhu Päivärinteen ja Järvikylän [pseudonyymejä] kouluista, niillä on omallakin alueella maahanmuuttajataustaisia, ja ne ottaa kylä.* (Vaahtera 18.3.2009)

”Maahanmuuttajataustan” (ihonväri, kulttuuri ja uskonto) merkitys oppilasvalikoinnissa oli myös oppilaiden tiedossa. Eräs tummaihoisen oppilas puki tilanteen sanoiksi hyvin suoraan:

Oppilas 1 (tummaihoisen): *Se Mustikkamäen koulun [pseudonyymi] rehtori sanoi [tutustumistilaisuudessa], et kaikki mustanpuoleiset lähetetään Järvikylään [pseudonyymi].*

Oppilas 2 (tummaihoisen): *Ei kai, kauheeta! (näyttää järkyttyneeltä)*

Opettaja: *Ei pidä paikkaansa... ei voi olla totta!*

Opettaja näyttää hyvin hämmentyneeltä, epäuskoiselta ja järkyttyneeltä yhtä aikaa. (Vaahtera 18.3.2009)

Pian selviää, ettei Mustikkamäen koulun rehtori ollut sanonut näin. Oppilas siis huijasi. Kyseessä oli kuitenkin sama koulu, josta opettajatkin puhuivat. Oppilailla oli käsitys siitä, ettei heidän kaltaisiaan ”mustanpuoleisia” oppilaita haluttu Mustikkamäen kouluun. Vaikka oppilaan väite ei pitänyt kirjaimellisesti paikkaansa, huijauksen paljastuminen ei kuitenkaan millään tavoin mitätöinyt itse asiaa eikä se poistanut oppilaiden keskuudessa olevaa epäilystä siitä, että ihonväri vaikuttaisi kouluun pääsemiseen. Erot ja valikointi olivat olemassa, mutta niitä ei tuotu yhtä avoimesti esille kuin mitä oppilas kommentissaan esitti.

Kiinnostavaa on myös se, ettei opettaja millään tavoin purkanut tähän tilanteeseen liittyvää jännitettä. Ajattelen, että rakenteellinen rasismi tuli opettajalle jonkinlaisena yllätyksenä, sillä oppilaan väite oli selvässä ristiriidassa opettajan aiemmin esille tuoman näkemyksen kanssa, jonka mukaan kaikki koulut ja valinnat olisivat samanarvoisia. Opettajan näkökulmasta katsottuna rakenteellista rasismia tai systemaattista ulkopuolelle sulkemista ei ehkä ollut olemassa. Tilanne, jossa kouluvalintoihin liittyvä rasismi tuli avoimesti esille, selvästi järkytti oppilaita. Opettaja jätti kuitenkin asian sikseen, kun paljastui, ettei väite pitänytkaan sellaisenaan paikkaansa.

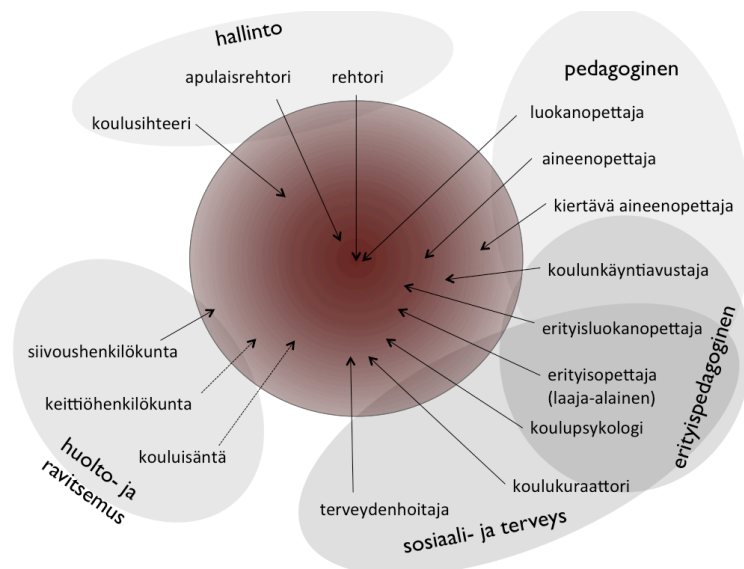
Tässä tilanteessa keskustelematta jäi se, mikä oikeastaan on rasismia. Onko rasismia vain se, että jokin koulu tiedostaen ja ääneen lausuen jättäisi ottamatta tummaihoisia aasialais- tai afrikkalaistaustaisia muslimeja kouluunsa ja että se etsisi pätevän perustelun sille, miksi näitä oppilaita ei valita? Vai olisiko rasismina (tai muiden erojen osalta rakenteellisena eriarvoisuutena) pidettävä myös sitä, että tummaihoiset ja islaminuskoiset oppilaat tulevat tuotetuksi taustaltaan, oppimisen tai käyttäytymisen taidoiltaan ja motivaatioltaan, siis ylipäättään habitukseltaan, valkoiseen keskiluokkaiseen kouluun sopimattomiksi? Toisin sanoen miten käsitys oppilaista ja heidän sopivuudesta tai epäsopevuudesta rakentuu diskursiivisesti niin, että jotkut habitukset ja tietynlaisia identiteettejä performatoivat oppilaat tulevat tuotetuiksi kou-

lua vastustaviksi, epämotivoituneiksi tai osaamiseltaan heikoiksi (Youdell 2003)? Millaiset mahdollisuudet erilaisista taustoista tulevilla ja erilaisia identiteettejä tarjoavilla oppilailla on käytännössä tulla nähtyiksi hyvinä ja menestyvinä oppilaina, joita suositut koulut haluaisivat ottaa oppilaikseen? Hyödyllistä olisikin kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten erottelut johtavat käsitykseen ominaisuuksien ruumiillisuudesta, jolloin eroja ei nähdä enää epistemologisesti, sosiaalisesti, diskursiivisesti ja materiaalisesti tuotettuina erotteluina vaan yksilöllisinä ominaisuuksina. Mikäli rakenteisiin, jotka erot ja niihin liittyvät puutteellisuuden konstruktiot tuottavat, ei kiinnitetä huomiota, koulu tulee oppilaan ominaisuuksia arvioidessaan itse asiassa arvottaneeksi oppilasta ihonvärin, kielen, uskonnon tai luokkataustan perusteella.

8.2 Valtapositionit ja eriarvoisuus työyhteisössä

Organisatoristen järjestysten näkökulmasta katsottuna koulu ei näyttäytynyt tasa-arvoiseksi työyhteisöksi, jossa jokaisella aikuisella olisi yhdenvertainen positio ja mahdollisuus tulla kuulluksi. Sen sijaan työyhteisöön sisältyi monia hierarkioita. Hierarkiat tulivat esille eri työntekijäryhmien saamassa arvostuksessa, koulun asioihin liittyvässä tiedonkulussa, mahdollisuudessa vaikuttaa yhteisiin asioihin ja päätöksentekoon sekä siinä, keitä ajatellen koulun arjen käytännöt oli järjestetty ja kenen tietoa arvostettiin. Epäsymmetriset valtapositionit tulivat esille myös siinä, keiden asema oli taloudellisesti tai työyhteisön jäsenenä turvattu ja ketkä taas joutuivat toistuvasti osoittamaan omaa osaamistaan ja puolustamaan omaa paikkaansa. Eroja oli myös siinä, ketkä pystyivät luokittelemaan ja arvioimaan muita ja ketkä puolestaan olivat tämän arvioinnin kohteina. Valtaeroja tuotti työyhteisön jäsenten välille myös se, keillä oli oikeus kritisoida koulua tai työyhteisöä ja ilmaista omaa tyytymättömyyttään, ja kenen taas täytyi puhua koulun tai työyhteisön hyvistä puolista ja omasta tyytyväisyydestään.

Hierarkkiset positionit tuotettiin työtehtävään ja koulutustaustaan, etnisyyteen, uskontoon, sukupuoleen, ikään, työkokemukseen, työsuhteen laatuun (päätoimisuus/sivutoimisuus, vakituinen/sijainen) ja työsuhteen pituuteen liittyvien erottelujen kautta. Lisäksi positionien muodostumiseen vaikutti se, ketkä koulun työntekijöistä kuuluivat ulkoistettuihin palveluihin ja ketkä taas olivat koulun ”omia” työntekijöitä. Kutsun näitä taustatekijöitä, joiden muuttaminen oli mahdotonta, vaikeaa tai hidasta, sosiaalisiksi positioneiksi (vrt. Skeggs 1997, 12). Näihin kategorioihin sijoittuminen tai niihin liittyvät merkitykset eivät siten olleet subjektien valittavissa. Kuvaan koulun työyhteisön ammattiin ja työtehtävään liittyviä hierarkkisia positioneita kuviossa 3.



Kuvio 3. Ammattiin ja työtehtävään liittyvät valtapositiot alakoulun työyhteisössä.

En tarkastele näitä positiota niinkään pysyvinä sijainteina, vaan pikemminkin liikkeessä olevina suhteina. Ne syntyvät monien samanaikaisesti vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksesta eli intersektionaalisesti. Mikään yksittäinen ero ei siis määritä aikuisen positiota työyhteisössä, eikä minkään ammattiryhmän tai jonkin muun eronteon kautta muodostetun ryhmän positio ole kaikille ryhmään kuuluville sama. Ammatin perusteella muodostuvat ryhmät eivät myöskään ole sisäisesti yhtenäisiä, vaan myös niiden sisälle muodostuu eroja ja hierarkioita.

Se, mihin kohtaan koulun asiantuntija- ja valtahierarkiaa yksittäinen henkilö sijoittui, riippui sekä sosiaalisten positioiden että ahkeruuden, yritteliäisyyden, osaamisen ja kaikin puolisen kunnollisuuden performoimisen yhteisvaikutuksesta. Tätä yhteisvaikutuksesta syntyvää valtahierarkiaa voi lähestyä etuoikeutettujen subjektipositioiden sekä alisteisuuden kautta. Tietyt taustatekijät, kuten luokanopettajuus, pysyvä työsuhde, suomalaisuus, miessukupuoli tai kuuluminen sekulaariin luterilaiseen valtaväestöön tuottivat yhdellä tai useammalla tavalla etuoikeutetun position työyhteisössä verrattuna maahanmuuttajanaiseen, joka työskenteli vähäistä koulutusta vaativissa avustavissa tehtävissä ja tilapäisessä työsuhteessa. Tämä etuoikeus oli suhteellisen pysyvää ja kyseenalaistamatonta. Näitä henkilöitä kuunneltiin, ja heillä oli mahdollisuus esittää kritiikkiä ilman, että heidän positionsa järkevinä tai asiansa

osaavina ihmisinä olisi kyseenalaistettu. Heillä oli myös valtaa luokitella ja arvioida muita työyhteisön jäseniä.

Sen sijaan ei-opettajat ja suorittavan työn tekijät olivat yhdellä tai useammalla tavalla alisteisia, toisia. He olivat puheen ja toiminnan sekä arvioinnin kohteita ja heillä oli vähemmän mahdollisuuksia tulla kuulluksi. Heidän esittämänsä kielteiset huomiot saattoivat kääntyä heitä itseään vastaan niin, että niiden tulkittiin kertovan pikemminkin heistä itsestään kuin työyhteisöstä tai puheen kohteena olevasta asiasta. Toisaalta he pystyivät omaa osaamistaan, myönteisyyttään, ahkeruuttaan, yritteliäisyyttään ja ylipäättään ”kunnollisuuttaan” performatiivilla parantamaan omaa asemaansa valtahierarkiassa. Samalla tämä ”ansaittu” positio oli kuitenkin jatkuvan kyseenalaistamisen kohteena. Näiden henkilöiden positio oli valtahierarkiassa ehkä jossain määrin liikkuva, mutta samalla saavutettu asema oli myös epävarma ja tilapäinen.

Alakoulu luokanopettajan työyhteisönä

Alakoulun työyhteisö oli ennen kaikkea luokanopettajan työyhteisö. Organisatoriset järjestykset ja arjen käytännöt rakentuivat nimenomaan luokanopettajan työn pohjalta. Luokanopettajalla oli myös monissa koulua koskevissa päätöksissä enemmän valtaa kuin muilla henkilökunnan jäsenillä. Luokanopettaja oli siis työyhteisön keskeistä ydintä ja eräänlainen normi, johon muut ammatit ja toimenkuvat sekä niitä edustavat ihmiset vertautuivat. Tulkitsen, että luokanopettajan positio hierarkian huipulla perustuu osin siihen, että luokanopettajan keskeisenä tehtävänä on normaalisti nimettyjen oppilaiden opettaminen. Koulu rakentuu normaaliuden tuottamisen ympärille, ja alakoulussa tämän prosessin keskeisiä osapuolia ovat luokanopettaja ja hänen normaaleiksi nimetyt oppilaansa.

Normaali ja sen tuottaminen on perustunut myös yhteiskuntaluokkaan. Kansalaisten ”sivistäminen” on tietynlaisten tietojen, taitojen ja arvojen oppimista ja keskiluokkaiseksi tekemistä (Rinne 1989; Ahonen 2003; Komulainen, Rätty & Korhonen 2008; Tuomaala 2008). Opettajalla on korkeakoulututkinto, joka takaa hänen edustamiensa tietojen oikeellisuuden ja pätevöittää (Foucault 2000) hänet tehtävään. Opettajan positio muodostuu sekä opettajuuteen liittyvän yhteiskunnallistavan tehtävän että korkeakoulutuksen antaman pätevyyden kautta, jolle muut tehtävät ja alemmat tutkinnot ovat alisteisia. Koulun arjessa luokanopettajan koulutuksen ja tutkinnon tuoma tieto muodostuu asiantuntijatiedoksi, johon verrattuna muiden ammattiryhmien tieto ei näyttäydy yhtä päteväksi.

Keskiluokkaisesta opettajuudesta, siihen sopimisesta ja luokan merkityksestä puhuttiin myös haastatteluissa. Toisenlaisista taustoista tulevat informantit kuvasivat kokevansa erilaisuutta suhteessa oikeistolaiseen arvomaail-

maan, keskiluokkaiseen elämäntapaan ja maailmankuvaan. Sosiaalinen tai globaali vastuu eivät välttämättä olleet kaikkien opettajakollegojen arvostamia asioita. Omaa, keskiluokkaisesta poikkeavaa arvomaailmaa oli tarpeen jotenkin selitellä puhumalla se ”vinksauttamiseksi”:

V: Mutta sitten opettajana mä oon kyllä tuntenu jossain vaiheessa olevani vähän erilainen, että mulla on ollu vähän erilaiset näkemykset ja... ajatukset elämästä. Ainakin joissakin opettajanhuoneissa on ollu aika semmonen... porvarillinen, näkemys maailmasta. (...)

K: Haluatko siitä sanoa jotain tarkemmin vähän, että minkä tyyppisiä kouluja ja missä asioissa sitten tämmönen erilaisuus sitte konkretisoituu?

V: ...ainakin ennen opettajat oli perinteisesti hyvin oikeistolaisia (...) et joissakin opettajanhuoneissa ollu hyvin tämmönen ilmapiiri, että on hyvin semmonen oikeistolainen... ja itse ollu vähän tämmönen vasempaan vinksautanut, vihreän vasemmistolainen, miksi sanotaan nykyisin, ehkä aika vihreä näkemyksiltään, niin tota joissakin se on ollu sen verran voimakas semmonen, et se on tuntunu. (Ha13He10, opettaja, nainen)

Eräs toinen opettaja viittasi ”pinnalliseen” elämäntapaan, jonka tulkitseen viittaavaan toisaalta myöhäismoderniin kulutus- ja materiakeskeisten identiteettien luomiseen (Bauman 2002), toisaalta taas siloteltuun arkeen, johon elämän tai maailman ”nurja puoli” ei kuulunut¹⁹¹. Hän liitti pinnallisuuteen myös tietynlaisen tavan nähdä maailma sekä paheksua tai tuomita ne, joiden ei katsottu vastaavan omia arvostuksia ja hyvän kansalaisen ideaalia. Tämän vastakohtaksi muodostui kiitollisuus pieniä ja arkisia sekä itsestään selvinä otettuja asioita kohtaan eli eräänlainen elämän realismin tiedostaminen ja huomioon ottaminen.¹⁹²

Eräs informantti kertoi aiempaan työpaikkaansa liittyvästä kokemuksesta, jossa hyväksyttyjä olivat sellaiset opettajat, jotka täyttivät keskiluokkaisen elämäntavan ja tietynlaisen perherakenteen odotukset:

... mä olin monissa kouluissa, niin se oli hirveen jännä huomata semmosia erilaisia ilmapiirejä että joissakin kouluissa oikein löi (napsauttaa) tälleen kun tuli, et saatto olla semmonen paksu ilmapiiri ja siellä ei hyväksytty, piti olla tietynlainen ihan sosiaaliselta taustaltaan. Se oli ihan aika karmasevan tuntusta että kun asu omakotitalossa, oli hyvä avioliitto ja lapset menestyneitä niin ne oli ihan ok. Ja sitte joku, jos oli vähänkin jotain, niin sit se esimerkiksi suljettiin ettei, ihan kuin hänen puhettaan ei olis kuultu. Ja se oli ihan, siis tuntu tosi pahalta, se oli sem-

¹⁹¹ Pinnallisuuden käsitteestä opettajan ulkoasun kuvaamisessa ja arvottamisessa vrt. Kamila (2012).

¹⁹² Pinnallisuuden kritiikki sisältää puolestaan uuden vastakkainasettelun, jossa pinnallisuus muodostuu vähemmän arvokkaaksi suhteessa realismiin, arkisuuteen, nöyryyteen ja vähään tyytymiseen.

mosta ihmeellistä poissulkemista, ja jotku koki et oli erinomaisia ja siinä ei semmosta opettajanhuoneessa et siellä oli joku opettajatyyppe joka hyväksyttiin ja muut ei ollu oikein. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Kyseisen opettajanhuoneen keskiluokkaisen heteroydinperheen normatiivissa yksinelävällä opettajalla ei ollut samaa arvoa kuin muilla opettajilla, eikä hänen yksityisyydelleen annettu samanlaista merkitystä:

Ja sekin jos olit sinkku, siihen aikaan ei edes käytetty semmosta nimeä, niin sekin oli jo sit semmonen et sillä ei oikein ollu samaa arvoa. Että siis minä olin esimerkiksi yhdessä koulussa, en ollut silloin naimisissa, ja sitten kun paikkakunnalle tuli uus opettaja, mä olin just (...) asuin itsenäisesti, niin sitten, ”ilman muuta, että joo, tuli uus opettaja, että ei oo kaupungilla asuntoa, niin sinun luoksesihan hän voi tulla asumaan”. Siis aivan älytön, et rehtorilla oli valtava omakotitalo jossa oli ties, miksei hän ottanu, mutta kun mun arvoni ikään kuin ei ollu, siis oli tämmösiä aivan kummallisia. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Nykyisessä koulussaan kyseinen opettaja piti hyvänä sitä, että ”täällä on nuorempia, tääl on vanhempia, et kyllä se yhteistyö sujuu ilman mitään semmosta että sais tuntea olevansa joku vanha harppu tai muuta”. Toinen opettaja toi kuitenkin esille, että niillä, jotka olivat työskennelleet samassa koulussa kauan, oli työyhteisössä usein enemmän sananvaltaa kuin työyhteisön uudemmillä jäsenillä, joita saatettiin myös katsoa alaspäin:

Kyl mustakin täällä aika hyvin sujuu, mutta meidän koulussa on aika suuri prosentti just tota, vanhempaa ja tosi kauan täällä ollutta, et niil on mun mielestä aika semmonen vahva ote toss opettajanhuoneessa monella monenlaisiin mielipiteihin. Sit kun tulee tätä uutta nuorta väkeä, niin musta tietyt on otettu hirven hyvin vastaan ja halutaan uutta tuulta ja uutta virikettä. Mut on tääl myös mun mielestä vähän ilmassa semmosta että tiettyjä pikkusen sorsitaan ja nokitaan ja vähän puhutaan selänkin takana, ettei ihan kaikkia, ihan kaikkia ei musta hyväksytty. (Ha1He3, opettaja, nainen)

Nuoria opettajia kritisoitiin myös siitä, että he saattoivat luulla voivansa tehdä mitä vain, vaikka heillä ei ollut vielä kehittyneitä metodeita (Vaahtera 31.3.2008). Nuorten opettajien kokemuksen katsottiin siten olevan puutteellista. Toisaalta informantit kertoivat kokemuksista, joissa nuori opettaja muodosti normatiivin, johon nähden vanhempi opettaja tuotettiin jotenkin ”liian vanhaksi” tai ajasta ”jälkeen jääneeksi” ja siten ulkopuoliseksi:

... olen ollu koulussa jossa nelikymppisenä oli joku kauhee ikäloppu, siis ihan oikeesti, siis nuoret opettajat niin suhtautu sillä tavalla, et se oli ihan semmosta ikärasismia. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Vaikka ikäsyryntää pidettiin tässä kielteisenä asiana, sitä pidettiin kuitenkin työyhteisöön väistämättä kuuluvana, ”aika normaalinakin” asiana, ”jota nyt vaan sattuu olemaan” (Ha1He1). Vaikka tässä toisaalta tunnustettiin maailman epätäydellisyys, ikäsyrynnän määrittelevä normaali teki siitä samalla myös luonnollista ja hyväksyttävää. Lisäksi ikäsyryntää vähäteltiin rinnastamalla se ihmisten välisiin erimielisyyksiin ja erilaisiin henkilökemioihin todeten, että ”sehän on semmonen ihannetila että työpaikallakin kaikki ois ihan samaan hiileen puhaltavia” (Ha1He1). Ikäsyryntää ei siten pidetty rakenteellisenä eriarvoisuutena, johon olisi ollut tarpeen puuttua.

Toisessa tutkimuskouluistani määräaikaaiset tai pian eläkkeelle jäävät luokanopettajat eivät myöskään päässeet vaikuttamaan päätöksentekoon samalla tavoin kuin vakituiset opettajat, sillä päätösvalta koulun yhteisissä asioissa annettiin ääneen lausutusti vakitukselle henkilökunnalle (Vaahtera 10.3.2008). Määräaikaisten opettajien alisteinen asema näkyi myös siinä, että keskusteltaessa ansaitun tulospalkkiorahan käytöstä ehdotettiin raha käytettäväksi silloin, kun määräaikaaiset eivät ole töissä:

Opettajien palaverissa keskustellaan alustavasta tulospalkkiosta.

Henkilö 1: *Jos lasketaan päätoimisten mukaan se on noin x euroa per henkilö. Mitäs me tehdään tällä rahalla?*

(...)

Henkilö 2: *Onks siitä selvää sääntöä, ketä se koskee?*

(...)

Keskustellaan ajankohdasta.

Henkilö 3: *Miks ei elokuussa? Silloin ei määräaikaaiset oo.*

Henkilö 4: *Olis hyvä aloittaa koko porukalla kun on uusia mukana.*

Henkilö 5: *Parempi olis mennä nyt keväällä kun edellisen vuoden rahaa.* (Vaahtera 7.3.2008)

Henkilön 2 kysymyksen siitä, ketä raha koskee, voi tulkita sekä täsmentäväksi kysymykseksi että rajanvedoksi tulospalkkion käyttöön varmuudella oikeutettujen ja potentiaalisesti ulkopuolelle jäävien välillä. Henkilö 3 esitti toiveen siitä, että matkalle otettaisiin vain vakituinen henkilökunta. Henkilö 5 vetoaa siihen, ketkä ovat olleet ansaitsemassa yhteistä rahaa, eli ”tekemässä tulosta”. Henkilö 4 puolestaan ehdottaa palkkion käytön lähtökohdaksi työyhteisön yhteisöllisyyden rakentamista yksilöllisiin ”oikeuksiin” liittyvien perustelujen sijaan.

Tarkastelen seuraavaksi, miten oppiaineisiin ja työtehtävään liittyvät eronteot tuotettiin ja miten ne kietoutuivat yhteen kansallisuutta, yhteiskuntaluokkaa, koulutusta ja kilpailutusta koskevien erojen kanssa.

Kiertävien opettajien asema työyhteisössä

Kiertävät vähemmistöuskontojen tai kotikielen aineenopettajat, jotka opettivat kouluilla ainoastaan joitain tunteja viikossa, jäivät kouluyhteisössä usein ulkopuolisiksi tai näkymättömiksi henkilöiksi. Heidän olemassaoloon tai oppituntejaan ei aina otettu huomioon koulun tapahtumia suunniteltaessa tai asioista päätettäessä (ks. luku 8.1), eikä heitä välttämättä mielletty osaksi koulun työyhteisöä.

Näillä opettajilla oli pääsääntöisesti muita opettajia pidemmät koulupäivät, sillä oman äidinkielen ja uskonnon tunnit sijoittuivat usein varhaiseen aamuun tai myöhäiseen iltapäivään. Kiertävien opettajien aika yhdellä koululla oli lyhyt, koska heillä saattoi usein olla vain tunti tai kaksi samalla koululla ennen kuin he siirtyivät toiseen paikkaan. Saman työpäivän aikana opetusta oli useammassa koulussa. Keskellä päivää saattoi olla taukoa, joka kului usein siirtymiseen paikasta toiseen.

Oman äidinkielen ja uskonnon opetukseen liittyvän toiminnan todettiin joissakin haastatteluissa olevan vielä melko alussa siltä osin, miten rakenteet ja järjestelyt käytännössä toimisivat ja kenen vastuulla asioiden hoitaminen ja näiden opettajien työsuhteeseen ottaminen olisi. Myöskään rehtorit eivät välttämättä tavanneet näitä opettajia eivätkä käyneet heidän kanssaan kehityskeskusteluja:

Meil on ihan tämmöstä lapsen kengissä toimimista, että eihän rehtorit käy edes kehityskeskustelua näiden opettajien kanssa. Mä oon nyt käynyt kaks vuotta näitten kaikkien kanssa, joiden lähiesimies mä oon. Mut mä tiedän, että ei kaikissa koulussa käydä. Kun on vielä semmosia kouluja, ettei ne rehtorit edes koskaan näe niitä oman äidinkielen opettajia kun opetus on neljän ja kuuden välillä. Rehtori on lähtenyt jo himaan sitä ennen. Ne on tehnyt työsopimuksen joskus, tai siis viranhoitomääräyksen saanu opettaja, mut sen jälkeen ei oo juuri nähtykään. Kun tää on hirveen vakiintumaton tää järjestelmä miten tän opettajiston kanssa toimitaan ja heitä on siis kymmenittäin Helsingissä näitä opettajia. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Kiertävien opettajien työhön liittyi tilanteita, joissa heidän täytyi lopettaa tunti yhdessä paikassa etuajassa ehtiäkseen seuraavaan paikkaan ajoissa. Käytännössä uskonnonopettaja tarvitsi usein auton, jotta koulusta toiseen siirtyminen olisi ollut aikataulun mukaan edes jotenkin mahdollista¹⁹³. Myös oppilaat saattoivat tulla iltapäivän oppitunneille myöhässä, mikäli he eivät olleet päässeet edeltävältä oppitunnilta ajoissa. Tämän seurauksena todellinen

¹⁹³ Kiertävien uskonnonopettajien lukuisista kouluista ja koulujen väliseen matkaan tarvittavasta omasta autosta on uutisoitu esimerkiksi Helsingin Sanomien Omakaupunki-uutisissa 14.3.2008 ja 26.2.2012.

opetukseen jäävä aika saattoi olla hyvin lyhyt. Eräs opettaja oli ratkaissut asian antamalla jokaiselle oppilaalleen lyhyen henkilökohtaisen ohjauksen ja kotiläksyn, sillä yhteisen opetuksen järjestäminen ei olisi ollut opettajan ja oppilaiden erilaisten aikataulujen vuoksi mahdollista.

Aamu- ja iltapäinotteisesta kiertävästä työstä johtuen näillä opettajilla oli vain vähän mahdollisuuksia keskustella tai tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Luokanopettajat tai muut koulun kokopäiväiset opettajat olivat yleensä jo lähteneet kotiin siinä vaiheessa, kun oman äidinkielen ja uskonnon opettajien tunnit vasta alkoivat:

K: Miten kotikielen opettajat ja muun uskonnon opettajat, kuinka paljon heidän kanssaan on yhteistyötä?

V: No se yhteistyö rajoittuu siihen, että milloin he on täällä koululla käymässä. Et se on aika hektinen se hetki kun he tänne tulee kun he on mones eri koulussa. He tulee tänne ehkä viime tingassa kun opetus alkaa ja sit he lähtee aika nopeesti niitten oppituntiansa jälkeen. Elikä jos heillä on vähän aikaa ennen opetusta ja vähän sen jälkeen, niin kyllä he sitten on täällä yhteistyössä, jos heillä on välitunti siinä välissä, niin se tottakai helpottaa. Mutta jos opettajalla on esimerkiksi ne oman äidinkielen tunnit iltapäivällä kahdesta neljään, niin meiltähän on hirveen moni opettaja jo livahtanut täältä pois, et ne ei oo koskaan jotkut nähnytään, kuka meidän oman äidinkielen opettajana on, nää meidän omat opettajat. (Ha26He 26, koulun johtoa, mies)

Kun koulun muut aikuiset osallistuivat viikoittaiseen yhteissuunnittelu-aikaan (YT-aika), jossa käsiteltiin yhteisiä asioita tai tehtiin tiimityötä, oli kiertävillä aineenopettajilla samaan aikaan opetusta siitä huolimatta, että kyseinen koulu saattoi olla heidän pääasiallinen koulunsa. Oppituntien sijoittamista YT-ajan päälle perusteltiin sillä, ettei näiden opettajien tarvinnut osallistua YT-kokouksiin missään koulussa, koska työaikaa kuluisi tällöin niin paljon erilaisiin kokouksiin. He osallistuivat lähinnä yhteiseen (vuosittaiseen) koulutus-päivään:

K: Tossa oli yks asia, johon mä lukujärjestyksessä kiinnitin huomiota että siinä missä on tää yhteinen YT-aika, niin sillen on somalin tunnit ja islamin tunnit menee samaan aikaan, et sillen näillä opettajilla ei oo mahdollisuus osallistua sitten tähän yhteiseen YT:hen.

V: Joo... (miettii) se on hankala asia.

K: Onko se, johtuuko näistä käytännön järjestelyistä?

V: On lähdetty siitä että heidän ei tarte missään koulussa osallistua tähän opettajien yhteiseen viikkopalaveriin. Koska jos opettaja vaikka on kolmessa koulussa, sen kaikki YT-aika menis siihen et se istuis kolmes koulus palaverissa, sille ei jää mitään aikaa enää hoitaa asioita, jos se istuu vaan. (...) Et mä luulen et aika monessa koulussa on tää, että ne jotka ravaa kolmessa koulussa niin ei osallistu nii-

hin. Mutta esimerkiksi somalinkielen opettaja ja islamin uskonnon opettaja, joiden pääkoulu on tämä, niin on ollu meidän koulutuspäivässä mukana, he on siellä kyllä sitten. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Viikoittaisen YT-kokouksen jättäminen pois perustui siis ajankäytöllisiin seikkoihin. Seurauksena oli kuitenkin se, ettei näillä opettajilla ollut mahdollisuutta osallistua koulun yhteiseen suunnitteluun tai päätöksentekoon. Se, että nostin asian esille, sai informantin kuitenkin pohtimaan, voisiko asian ratkaista jotenkin toisin:

Ens lukuvuodeks kun mietitään sitä työjärjestystä, niin just tollasiin asioihin pitää palata. Et pitäiskö esimerkiksi somalinkielen opettajan, joka on tän koulun opettajalistalla, et tää on pääkoulu, niin osallistua niihin, mut ei sit niis kahdes muussa koulussa. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Eräs pitkää työpäivää tekevä opettaja oli myös keskustellut koulun johtoon kuuluvien ihmisten kanssa työjärjestyksestä ja yrittänyt muuttaa tilannetta. Vaikka tämä oli ensin näyttänyt mahdolliselta, johtoon kuuluvien henkilöiden vaihtumisen seurauksena lukujärjestyksen muuttamisen esteeksi oli lopulta tullut se, ettei *opettajille*, siis luokanopettajille, saanut tulla hyppytunteja:

Niinku sekin että että kun mulla on tääl puoli yhdestätoista varttia vaille neljään, et mulla on yhestoista kahteentoistkin tunteja, kun mä jotaan valitin [tilanne] et aina tunnit on aamulla tai iltapäivällä, että ihan hyvin, Vantaallakin onnistuu niin et opettajat opettaa päiväsaikaan, kun halutaan [oppiaine] opettajat, siis ku halutaan niin voidaan laittaa [oppiaineen] tuntikin laittaa päiväsaikaa. Sit se vaan et "nii, sit tulee opettajille hyppytuntei". Joo me ei olla varmaan opettajii, meil saa olla hyppytuntei. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Epäkohtiin puuttuminen riippui siten paljon siitä, miten lukujärjestyksistä vastaava henkilö asiaan suhtautui. Molemmissa tutkimuskouluissani oppitunnit oli ryhmitelty niin, että peräkkäin oli kaksi oppituntia ja tämän jälkeen oli välitunti tai ruokatunti. Tämä järjestely oli luokanopettajan kannalta toimiva, sillä tunteja ei tarvinnut jakaa täsmälleen 45 minuutin pituisiin jaksoihin. Järjestely aiheutti kuitenkin ongelmia kiertäville opettajille, sillä heidän mahdollisuutensa muiden opettajien tapaamiseen ja oppilaiden asioita koskevaan tiedonvaihtoon vähenivät välituntien vähentymisen myötä. Jos kiertävälle aineenopettajalle oli vielä ikään kuin tasapuolisuuden nimissä laitettu ainoalle vapaalle välitunnille välituntivalvonta, ei aikaa keskustelulle järjestynyt tässäköön kohtaa. Välituntivalvonnoista saattoi yrittää neuvotella, mutta tulos riippui toisesta osapuolesta:

Et kyl mul on välituntivalvonta mitä kiertävil opettajil ei yleensä ole, islamin opettajilla, eikä noil ortodoksiopettajillakaan, emmä tiä kellään ortodoksiopettajal välituntivalvontaa, mul on tääl [kertoo, että aiemmin valvonta oli kohtuuden nimissä poistettu, koska päivä oli muutenkin rankka, mutta tänä vuonna sama ei enää onnistunut]. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Ainakin yksi koulun asioista vastaava henkilö oli kuitenkin miettinyt asiaa myös kiertävien aineenopettajien näkökulmasta todeten, että lukujärjestyksen rakentaminen ainoastaan luokanopettajan näkökulmasta olisi eriarvoistavaa muita opettajia kohtaan:

Siinä on yks kehittämiskohde, mitä nyt pohditaan ens lukuvuodelle, että voitaisko sijoittaa islamin uskonnon opetus jo keskelle päivää. Ja mahdollisesti voidaan. Ja samoin se, että voisko oman äidinkielen opetuksesta joku ryhmä olla jo kahdeksasta kymmeneen, kun ne kaikki oppilaat tulee tästä koulusta siihen ryhmään. Et se on myös eriarvoistavaa, että luokanopettaja sais aina pitää aamutunnit ja oman äidinkielen opettaja iltpäivätunnit. Vois sitä vähän vaihdellakin. Et mun mielestä ei oo mitään semmoista saavutettua etua kellään et on aina saanut viimeiset kaksyt vuotta pitää jonkinlaisen työjärjestyksen, niin semmosta etua meillä ei ole. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Otin eriarvoistavan lukujärjestyksen ja tuntien sijoittelun esille alustavien tulosten esittelyn yhteydessä. Kiertävien aineenopettajien tuntien sijoittaminen keskelle päivää ei kuitenkaan saanut juuri kannatusta luokanopettajien keskuudessa (kiertävät opettajat eivät olleet YT-ajalla järjestetyssä tilaisuudessa paikalla), vaan he pitivät nykyistä järjestystä hyvänä.

Kiertävillä aineenopettajilla ei ollut omaa luokkahuonetta, vaan heidän täytyi sopeutua hyvin erilaisiin luokkahuoneisiin ja istumajärjestyksiin sen mukaan, miten luokassa vakituisesti työskentelevä opettaja oli tilan järjestänyt. Tämä oli toisinaan ongelmallista, sillä työrauhan ja tehtävän kannalta istumajärjestyksen vaihtaminen olisi ollut välillä tarpeen. Vaihtamisesta saattoi kuitenkin seurata ristiriitoja luokkahuoneen vakituisen opettajan kanssa. Saattoikin käydä niin, että luokkahuoneen vakituinen opettaja päätti, miten pulpettien piti olla, eikä kiertävällä opettajalla ollut siihen sananvaltaa:

...sit sekin on välil inhottavaa ku, mähän oon työkseni vaan muiden luokis, mulle missään ole koulus semmost, se ois vaan [oppiaine] luokka (...) tääl on näin paljon [oppiaineen] oppilaita niin ois hyvä et joku luokka ois selkeesti [oppiaineen] luokka (...) kun mulla on tääl kahes eri luokas mun opetust. Mul oli viime syksynä se ongelma, että tos oli X [luokanopettaja, poissa] ja pulpetit oli niinku näin, ja mä otin just sen luokan sit, kun mun piti vaihtaa että noien kolmosnelosten kans, et ne olis niin et ne istuis erillään. Sit tulee X [luokanopettaja] takas ja se siirtää ne pulpetit niinku tämmöseen rinkiin et ne on yhdessä ja [ryhmästä tuli rauhatto-

mampi]. Ni sit kun mä puhuin X:lle [luokanopettaja], "no hän on tullu nyt takas ja hän on laittanu noin ja ne pysyy". Sit mä yritin puhuu X:lle [vastaavan henkilön nimi] niin X:n [vastaavan henkilön nimi] mielest vaan, jos mä oon siellä muutama, kolme tuntii viikossa (...) ja X [luokanopettaja] on siinä enemmän, että X [luokanopettaja] saa päättää. Et pitäis olla sellanen luokka mis mullakin on sananvaltaa (...). Siis okei, [toisen oppiaineen] luokka kun siel on pulpetit erillään ja se menis aika hyvin mutta kun sitä ei oi käyttää sitä kaikkee viittä tuntii. (...) Niin, tämmösinkin asioissa huomaa et on vähän toisarvosessa asemassa. Ja sit ei aina kaikki asiat oo siellä luokassa samallakaan tavalla ku viime kerral. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Kiertävät aineenopettajat eivät myöskään välttämättä saaneet käyttää luokan tai koulun tarvikkeita omia oppituntejaan varten, vaan materiaalit olisi pitänyt tuoda mukana:

Sit tehtiin jotain juttuja ja etittiin koulult jotain juttuja ja saako täällä luokas nyt käyttää, jotkut opettajat on sitä mielt et siel luokas ei saa käyttää mitään sillon kun siellä ollaan, siis ylipäätänsä mä puhuin kouluista ja missä saa ja missä ei (...), ei ollenkaan mietitä asiaa sen kiertävän opettajan kannalta. Et meiän vaan pitää joka kouluun sopeutuu, mutta voisko miettii että systeemiinkin vois vähän sopeuttaa. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Materiaalien mukana tuominen oli kuitenkin hankalaa, koska opettajat opettivat useassa koulussa saman päivän aikana ja heidän täytyi kantaa mukanaan myös oppikirjat. Informantti nostikin esille rakenteeseen, ”systeemiin”, liittyvän ongelman kysyen, voisiko myös rakennetta muuttaa sen sijaan, että sopeutumista odotettaisiin ainoastaan vähemmistöäidinkielten ja uskontojen opettajilta ja heidän oppilailtaan. Viittaus systeemiin korostaa sitä, ettei kiertävien opettajien eriarvoisuus johtunut luokanopettajista tai henkilösuhteista, vaan rakenteesta, jossa ”jokainen on sidottu omaan systeemiinsä”. Muutosta toivottiinkin ennen kaikkea rakenteellisella tasolla.

Yhdenvertaisuuden kannalta kiinnostavaa on myös se, ketkä opettajista saivat koulunkäyntiavustajan oppitunneilleen. Yksittäisiä oppitunteja opettavien kiertävien aineenopettajien oli vaikea saada tunneilleen koulunkäyntiavustajia siitä huolimatta, että oppitunneilla saattoi olla hyvin monenikäisiä ja suomen kielen taidoiltaan hyvin eritasoisia oppilaita, ja lisäksi monilla oppilailla oli oppimisvaikeuksia. Usein oppituntien rauhattomuuden ajateltiin johtuvan lähinnä opettajan pedagogisen koulutuksen tai taitojen puutteesta sen sijaan, että olisi kiinnitetty huomiota oppilasryhmän rakenteeseen. Eräs haastateltava kuvaa tätä seuraavasti:

Moni ei ymmärrä sitä, osa rehtoreistkaan ei ymmärrä, että miks [oppiaine] tunnila on monesti työrauhaongelmia. Se ei oo pelkästään että pedagogiset opinnot on

kesken opettajalla, et mun ystävänä on luokanopettaja... ja sil on ihan samoi, joskus jopa pahempii ongelmii kun mulla (...) Et ihan sama jos tavallises luokas on yks erityisoppilas, ni ei se viel mitään mut ku erityisoppilaita on yhdessä niin totakai se on paljon vaativampaa. (...) Siis ensinnäkin niinku mun ryhmässä on paljon erityistukea tarvitsevia, ihan oikeesti erityisoppilaita, siis mul on aina joka koulussa... ja joka ryhmässä käytännöllisesti katsottuna joku, jollon joku oppiaine mukautettu. Ja jos se on joku äidinkieli niin se näkyy lukuaineis (...) Onhan ne Hesarissakin puhuu kuinka ne [viittaa erääseen kouluun, jossa ensimmäiselle luokalle tuli enemmän maahanmuuttajia kuin suomalaisia] tarvii apua, mutta sitä ei nähdä tässä (...) työs että, nyt mulla on ollu tänä keväänä toi [avustajan nimi] tääl nyt ollu. Tää koulunkäyntiavustajatilanne muutenkii hirveen huono aikasemmin, eikä se vieläkkään kauheen hyvä, mutta ei aina meinaa saada koulunkäyntiavustajia. (Ha9He16, opettaja, nainen)

Oppitunteihin liittyviä työrauhaongelmia aiottiin jatkossa ratkaista pienempiä oppilasryhmiä rakentamalla. Tässä otettiin huomioon oppilaiden äidinkieli, oppimateriaalin saatavuus ja opettajan taustakoulutuksen merkitys:

Ja nyt pohditaan esimerkiks ens lukuvuotta ajatellen islamin uskonnon ryhmiä, et kuinka suuria ne ryhmät voi olla, kun siellä on eri ikäisiä ja eri vuosiluokkien oppilaita samassa, et joku 15 vois olla maksimi mitä menis samaan ryhmään, jos siellä on kahta vuosiluokkaa opettajalla. Koska opettaja ei välttämättä ole koulutettu opettaja, niin ei voi laittaa liian haasteellista ryhmää, ja oppimateriaalistaakin on puutetta. Kaikki tämmöset asiat pitää miettiä. Mut sit joku vaikka evankelisluterilainen uskonto, jossa kaikki on saman vuosiluokan oppilaita, kaikilla on oppikirjat, hyvät materiaalit löytyy, ja kaikilla on suomi ehkä äidinkielenä siinä ryhmässä, niin se voi olla isokin ryhmä, eli sinne voi laittaa yli kolmekymmentäkin oppilasta tarvittaessa. Sanotaan nyt 30 alkaa olla semmonen aika maksimi mitä tehdään. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Voi kuitenkin kysyä, missä määrin myös kiertävien aineenopettajien vähäinen arvostus koulun työyhteisössä heijastuu siihen, miten oppilaat heitä kunnioittavat ja millaiseksi työrauha tunneilla muodostuu. Eräs informanteista kiinnitti huomiota siihen, etteivät kiertävien opettajien osakseen saama vähäinen arvostus ja ulkopuolisuuden kokemukset työyhteisössä ole ainoastaan opettajayhteisön asia, vaan ne vaikuttavat myös siihen, millaiseksi oppilaat kyseisen oppiaineen aseman ja tätä kautta myös oman positionsa koulussa kokevat.

Opettajien välinen vuorovaikutus nähtiinkin tärkeäksi osaltaan siksi, että myös oppilaat näkisivät sen, että heidän kieliryhmäänsä tai uskontoaan edustava aikuinen otettaisiin työyhteisössä huomioon ja että koulu osoittaisi näin ottavansa huomioon muut kulttuurit myös arjen kanssakäymisessä. Näiden opettajien arvostuksen katsottiin heijastuvan siten myös oppilaiden kokemaan

arvostukseen tai sen puuttumiseen. Lisäksi opettajien vuorovaikutuksesta oli apua arkisten tilanteiden hoitamisessa, kuten yhteydenpidossa kotien kanssa:

Joo siis se on semmonen, että tätä dialogia pitäis olla (...) mut sit se on aikakäsymyskin, että kun nää yleensä kiertää monia kouluja niin sitte aika vähän näkee. Sit täällä käy venäjän kielen opettaja, arabian kielen opettajaa oon nähny ihan vaan vilaukselta, mutta ne kontaktit ois hirveen hyviä. Mutta onneks tää arabian kielen opettaja on pysyvä, venäjän kielen opettaja on aika pysyvä, sitten olis kiva kun tulis muihinkin kieliin sitten vielä. Että tulis myös eri kulttuuritaustaisia opettajia opettajayhteisöön, koska se tuo erinomaista sellasta, ja niinku X [opettajan 1 nimi] on nyt, että X [opettajan 1 nimi] on venäjän kielen taitonen, hänhän on mua monta kertaa auttanut kun mulla on venäjänkielisiä oppilaita (...) niin mä saan häneltä apua, mikä on ihan hirveen suuri, iso juttu. Ja toisaalta sekin lähentää taas näitä oppilaita et kun ne näkee että minä oon esimerkiksi venäjänkielisten ihmisten, puhun, siis enhän mä puhu venäjää, mä puhun suomeksi, et mä kommunikoin [kolmen opettajan nimet] kanssa. Ja samoin näille somalioppilaille merkitsee hirveen paljon, että mä oon käyny somalin tunneilla ja oon X:n [opettajan nimi] kanssa jossakin tekemisissä. Ikään kuin he saa siitä sitä mallia et aikuisetkin jotka ovat sitten heidän kielialueeltaan tai kulttuuristaan, niin on sen heidän opettajansa kanssa tekemisissä, et sillä on iso merkitys. (Ha1He1, opettaja, nainen)

Mikäli kiertävien aineenopettajien oppiaineita pidetään kuitenkin toissijaisina muihin oppiaineisiin nähden, eikä kiertäviä opettajia nähdä työyhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi, on vaikea kuvitella, että oppilaatkaan suhtautuisivat näihin opettajiin samalla tavoin kuin koulun päätoimisiin tai ”tärkeämpiä” oppiaineita opettaviin opettajiin. Mikäli näitä opettajia ei ihonvärin, etnisyyden, uskonnon, kielen tai toisessa maassa hankitun koulutuksen vuoksi (ks. luku 7) arvosteta työyhteisössä oikeina opettajina tai heitä ei pidetä täysivaltaisina subjekteina, millä perustein on oletettavissa, että oppilaatkaan näkisivät heidät sellaisina? Työyhteisön luokanopettajakeskeiseen rakenteeseen sekä ”rodullisiin”/etnisiin ja katsomuksellisiin erotteluihin liittyvät valtahierarkiat vaikuttavatkin sekä näiden opettajien että heidän oppilaidensa asemaan kouluyhteisössä.

Koulunkäyntiavustajat työyhteisössä

Koulunkäyntiavustajien positio työyhteisössä oli luokanopettajien positiolle alistainen. Hierarkkisuus rakentui erityisesti koulutuksen ja asiantuntijuuden kautta tehtäville eroille. Luokanopettajalla oli asiantuntijapositio korkeakoulutuksen saaneena asiantuntijana suhteessa koulunkäyntiavustajiin, joiden koulutus oli lyhyempi ja joiden asiantuntijuus miellettiin siten vähäisemmäksi.

Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen hierarkia tuli esille siinä, kenellä katsottiin olevan asiantuntijuutta oppilaita koskevissa kysymyksissä. Eräs avustaja (Ha12He17) kuvasi tilannetta niin, ettei häntä kohdeltu varsinaisesti huonosti, eikä hänelle oltu varsinaisesti epäystävällisiä. Silti hänen huomioitaan oppilaista ei välttämättä kuunneltu, eikä hänen apuaan oppitunneilla osattu hyödyntää.

Osa opettajista näki koulunkäyntiavustajat tärkeäksi osaksi työyhteisöä, joilla oli myös tärkeää osaamista oppilaiden tukemiseen liittyvissä asioissa. Kaikki eivät kuitenkaan arvostaneet avustajien tietoa ja osaamista, vaan ne ohitettiin opettajan asiantuntemuksella:

... osa [opettajista] on oppinu työskentelemään avustajan kanssa, osa on, osaa arvostaa avustajia, on pääsy jyvälle et mikä se on. Mut sit on niitä joilla ei oo mitään tietoo, et ne menee sillä opettajan roolilla ja statuksella niin, että jos se avustaja tulee piipittämään asiansa ja ongelmansa ja havaintonsa, niin riippuu opettajasta, joku pyyhkäsee sen ihan tost noin vaan. Mut on myös niitä (...) jotka kuuntelee myös avustajaa ja antaa avustajalle tilaa ja mahdollisuuksii. (Ha6He13, opettaja, nainen)

Joskus koulunkäyntiavustaja otettiin siinä määrin itsestäänselvyytensä, ettei hänen tekemälleen työlle osattu antaa arvoa:

...kyllä myös avustajiin opettajakunta suhtautuu eri tavalla. (...) Avustajana kun sä yrität tuoda sitä sun asiaas sinne, vaikka se olis tärkeäkin niin ei, riippuu kuka sen vastaanottaa. Et siin on kans tää eri ammattikuntien... Opettajat.. eivät, selviä, ilman avustajia mutta, eivät myöskään, ne on, kuuluu niin itsestäänselvyytensä, että ei sit avustajaa. (Ha6He13, opettaja, nainen)

Avustajien monipuolinen ja syvälinen, jatkuvan kouluttautumisen kautta syntyvä asiantuntemus saattoi jäädä opettajilta piiloon:

Esimerkiks nyt X:sta [nimi] huomaa, et sehän on ihan siis spesiaali-ihminen [ala], se tietää siit kaiken, ja se kouluttautuu (...) ja se on ihan loistava kun sitä kattoo ja seuraa. Eihän talossa kukaan tiedä mitä X tekee [luokan nimi], ei ainaakaan ykskään opettaja näin, eli tota miten monitaitosii me avustajat sit ihan oikeesti voi olla. Et joskus jopa oppilaan kohtaamisessa parempia kun nää koulutettut opettajat. Että se ihmisläheisessä työskentelyssä, avustaja menee yleensä aina sille lapsen tasolle ja... pystyy näkemään sitä, näkee sen luokkatilanteen sieltä lapsen tasolta. (Ha6He13, opettaja, nainen)

Ongelma liittyi osaltaan siihen, ettei koulunkäyntiavustajilla ollut samanlaista kasvatustavustusta kuin opettajilla, minkä vuoksi heidän asiantuntemustaan ei myöskään käytetty hyväksi oppilashuoltoryhmän tapaamisissa. Saattoikin

käydä niin, että oppilashuoltoryhmän tapaamiseen meni taloon juuri tullut opettaja, vaikka avustajilla olisi saattanut olla paljon pitkäaikaisempi ja laajempi näkemys oppilaiden tilanteesta:

K: No onko sitten, hyödynnetäänkö tätä teijän laajempaa näkemystä jotenkin?

*V: Vaikka oppilashuoltoryhmässä? Ei, ei, avustaja on se joka jää luokkaan ja opettaja on se mikä menee oppilashuoltoryhmään. Vaikka se ois uus opettaja, tul-
lu just taloon.*

K: Tiedätkö miten muualla toimitaan?

V: No se on nyt vähän sellanen muuttuva juttu, että siihen pyrittiäs, koska avustaja kyl aika pitkälle tuntee, jos nyt kävis niin, että ois avustaja joka on yhdessä luokassa niin.. ni väittäisinpä että se avustaja on se, joka tuntee ne oppilaat, ja se opettaja on, joka opettaa niitä. (...) No aina vedotaan siihen että avustajat on uus ammattikunta, niit on ollu vähän yli 10 vuotta. (...) Tiimityöhän on nyt se opettajan ja avustajan tulevaisuuden näkymä. Mutta siihen voi olla vielä pitkä matka. (Ha6He13, opettaja, nainen)

Haasteita aiheutti myös se, että osa koulunkäyntiavustajista oli opetusviraston ja osa sosiaaliviraston alaisia työntekijöitä. Myös heidän työnkuvansa vaihtelivat oppilasryhmästä johtuen varsin paljon. Koululla pyrittiin järjestämään yhteisiä avustajapalavereja, mutta niiden ajankohta ei välttämättä sopinut kaikkien oppilasryhmien avustajille, eivätkä pyynnöt asian järjestämiseksi johtaneet ratkaisuun:

Ruokailun jälkeen X (koulunkäyntiavustaja) kertoo, että avustajien palaveri alkaa kahden jälkeen. Hän haluaa myös tulla, mutta koska hänellä on samaan aikaan oppilaita, se ei ole mahdollista. Hän esittää tilanteen rehtorille, mutta ratkaisua ei löydy. (Lehmus 30.4.2009)

Tiedon vaihtamiseen sekä yhteisöllisyyden parantamiseen oli koulussa etsitty ratkaisua kuukausittaisista koulunkäyntiavustajien aamukahveista, joille kaikki avustajat olivat tervetulleita riippumatta siitä, minkä viraston alla he työskentelivät. Tämän katsottiin auttavan tiedon vaihtamisessa ja lisäävän yhteisöllisyyttä ja keskustelun mahdollisuuksia.

Siivous- ja keittiöhenkilökunta sekä kouluisännät työyhteisössä

Siivous- ja keittiöhenkilökunnan sekä kouluisännän positio määrittyi tutki-
muskoulujeni työyhteisössä sekä opettajakunnasta erilliseksi että opettajakun-
taan nähden alisteiseksi positioksi. Koulussa olikin yhden työyhteisön sijaan
useita erillisiä työyhteisöjä. Luokanopettajat akateemisesti koulutettuna ryh-
mänä olivat oma yhteisönsä ja työntekijäryhmät muodostivat yhden tai useita
erillisiä työyhteisöjä. Työntekijät asettuivat koulun työyhteisöä koskevassa

valtahierarkiassa (kuvio 3) pikemminkin ulkokehälle kuin keskiöön. Reunamille sijoittui erityisesti sellainen siivoushenkilökunta, joka ei ollut koulussa koko päivää, vaan kiersi päivän aikana useassa paikassa.

Työyhteisön rajat tulivat esille siinä, että työyhteisöksi miellettiin usein vain päätoimiset opettajat sekä koulunkäyntiavustajat. Sen sijaan siivoojia, keittiöhenkilökuntaa tai kouluisäntää eli suorittavan työn tekijöitä ei useinkaan laskettu osaksi työyhteisöä. Esimerkiksi tilanteissa, joissa olin pyytänyt, että tutkimuksestani tai alustavien tulosten esittelytilaisuudesta tiedotettaisiin nimenomaan koko kouluyhteisölle, viestini ei ollut välttämättä päätnyt siivous- ja keittiöhenkilökunnalle ja kouluisännälle (tai kiertäville opettajille). Hierarkiat näkyivät myös siinä, miten sosiaaliset suhteet järjestyivät fyysisessä tilassa, kuten koulun ruokalassa. Opettajat istuivat yleensä omassa pöydässään ja suorittavaa työtä tekevät työntekijäryhmät omassa pöydässään. Eräs koulun työntekijä kuvasi opettajan työtä ja opettajuutta eräänlaiseksi ”opettajamoodiksi”, positioksi, joka määrittä opettajien näkökulmaa ja suhtautumista koulun muita työntekijöitä kohtaan:

Mä nään sen asian silleen että opettajat kumminkin elää niin omas maailmassaan, et kun ne menee sinne luokkaan, niin se, sit se on se opettajan moodi päällä tavaltaan, et sen huomaa niistä. (Ha18He19, muuta henkilökuntaa, mies)

Suorittavaa työtä tekevien työntekijäryhmien alisteinen positio näkyi siinä, miten heitä kuultiin ja arvostettiin tai miten heille tiedotettiin koulun sisäisistä asioista tai työjärjestykseen liittyvistä muutoksista. Esimerkiksi keittiöhenkilökunta ei saanut aina ajoissa tietoa aikataulu- tai ryhmämuutoksista, mikä puolestaan vaikeutti näiden työntekijöiden oman työn suunnittelua. Mikäli keittiöhenkilökunta ei ollut saanut ajoissa tietoa luokan retkestä, heillä oli vaikeuksia valmistaa oppilaille lounasta korvaavia eväitä. Myös tilanteet, joissa luokkien ruokailu aika muuttui sovitusta eikä asiasta ollut tiedotettu keittiöhenkilökunnalle, saattoivat aiheuttaa ongelmia ruoan tarjoilussa sekä ruokasaliin mahtumisessa.

Alistaisuus näkyi myös siinä, että koulun työntekijöitä ja heidän tekevänsä työtä saatettiin pitää itsestäänselvyytenä, asiaan kuuluvana palveluna, jonka olemassa oloon kiinnitettiin huomiota vasta, kun palvelu ei sujunutkaan:

K: Miten opettajat näkee kouluisännän työn, että tietääkö he kuinka paljon siitä kaikesta mitä sä teet?

V: No kyllähän ne varmaan jotakin tietää että kun aamulla tulee, niin on pihat aurattu ja hiekotettu ja valot palaa ja vesi tulee kraanasta ja lämmin luokka on, niin siinä jo pitäis havainnoida sen verran että on täällä jotain tapahtunu.

K: Onks se yleensä opettajille sitten selvä, että he näkee et mitä tapahtuu vai jääkö se?

V: Ei välttämättä, ei välttämättä, ne luulee että kaikki toimii ihan itestään, että ei tarte kenenkään muuta kun puhaltaa, niin se on se.

K: Koetko, että saat, annetaanko sille arvoa mitä sä teet, tälle kaikelle?

V: No, joku voi antaa ja joku ei.

K: Onks siinä mitä, että mistä se johtuu?

V: No ehkä heijän on syytäkin keskittyä enempi omaan työhönsä, et ne ei keskity meidän työhön. Koska näyttää että niil on ihan riittävän isot luokkakoot, ja hirvee kiire sen oman homman kanssa (...) Mutta huomaavat että on se kaveri täällä talossa, että jos ei oo, niin sit ne kyllä huomaa, että sitä ei tosiaan oo täällä, että mihin se on nyt menny, että onko se lomalla. (Ha23He23, muuta henkilökuntaa, mies)

Vaikka haastateltava yhtäältä tuo esiin, miten opettajat sivuuttavat hänen tekemänsä työn merkityksen, hän toisaalta mitätöi sivuuttamisen sillä perusteella, ettei opettajien kuuluisikaan miettiä muiden töitä, sillä kaikilla on kiire ja jokaisen olisi tarpeen ja mahdollista keskittyä vain omaan työhönsä. Kysessä on kuitenkin nimenomaan *opettajien* kiire, jonka seurauksena työntekijöiden merkityksen huomioon ottamiselle ei jää aikaa. Voi kysyä, olisiko tämä selitys hyväksyttävissä, mikäli tilanne käännettäisiin toisin päin. Olisiko hyväksyttävää, että työntekijä toteaisi olevansa niin kiireinen, ettei hän ehtisi ottaa opettajia tai heidän tekemäänsä työtä huomioon? Vai ovatko työntekijät ja heidän tekemänsä työ olemassa nimenomaan sitä varten, että opettajien tekemä työ voisi toteutua sellaisena kuin se nyt toteutuu?

Työhön ja sen arvostukseen liittyviä eroja työyhteisössä voi analysoida tietotyön ja suorittavan työn käsitteiden kautta (Julkunen, Nätti & Anttila 2004). Tietotyö katsotaan keskiluokkaiseksi tai akateemiseksi työksi, johon liitetään uuden tiedon tuottaminen sekä tiedon prosessoiminen. Teollinen tai palvelutyö katsotaan puolestaan suorittavaksi työksi, jonka ei ajatella edellyttävän uuden tiedon tuottamista tai tiedon prosessoimista ja joka tuotetaan siten tietotyöhön nähden vähäpätöisemmäksi ja sille alisteiseksi. Akateemisen tietotyön sekä teollisuuteen ja palveluun liitetyn suorittavan työtä koskevien arvoerojen taustalla vaikuttavat henkistä ja ruumiillista työtä koskevat jaottelut (ks. Julkunen 2008, 10–20; Hannikainen 2010). Koulu rakentuu ennen kaikkea opettajien tekemän akateemisen työn sekä akateemista tietoa ja oppimista koskevien asioiden ympärille. Koulun työntekijöiden tekemä työ määrittyy tähän nähden toissijaiseksi mutta välttämättömäksi avustavaksi ja suorittavaksi työksi. Toisin kuin opettajien akateemisella tietotyöllä, suorittavalla työllä tai sen tuloksilla ei katsota olevan itseisarvoa, vaan arvo on vä-

lineellistä. Suorittavan työn arvon katsotaan olevan siinä, että asiat hoituvat ja että työ tukee opettajien tekemää akateemista työtä.

Akateemisen ja suorittavan työn tekijöiden välisen arvostusero on yhteydessä myös siihen, millaiseksi suorittavaa työtä tekevä henkilö tuotetaan, eli mitä ammattikategorian ajatellaan kertovan henkilöstä itsestään. Eräs koulun työntekijä kertoi tilanteesta, jossa siivoojan ammatti tuotettiin seuraukseksi vähäisestä koulutuksesta verrattuna ”kunnolliseen” koulutukseen ja siihen liitettyihin työtehtäviin:

... tääl on semmosii opettajii, mä tiedän... (...) on sanonu tämmösi asioita, että opiskele kunnolla tai sust tulee tommonen, näyttäny niinku siivoojaa, et sust tulee siivooja... et semmost aika niinkun ylimielistä... Emmä nää siihen nähden että... et jos joku ihminen kouluttautuu pidemmälle, niin ei sillä oo mitään oikeutta sanoa siitä jos toinen onkin sitten vaikka vaan (...) siivooja tai... niin, mun mielestä semmonen henkilö on ylimielinen p---a. Mä koen sen asian niin. (Ha18He19, muuta henkilökuntaa, mies)

Siivoojan ammatti¹⁹⁴ tuotetaan siten tässä ammatiksi, johon joudutaan. Sitä ei pidetä valintana, eikä varsinkaan hyvänä valintana, vaan vähempiarvoisena työläisammattina, joka ei vaadi opiskeluun liittyvää ponnistelua tai hyviä arvosanoja. ”Hyviksi” ammatin valinnoiksi tuotetaan pidempää ja ”kunnollista” opiskelua vaativat keskiluokkaiset ja akateemiset ammatit, jollaisena tässä tilanteessa pidetään esimerkiksi opettajan ammattia. Hyvä opiskelumenestys, sen tuoma akateeminen työ ja keskiluokkainen asema ajateltiin siis omalla ahkeruudella ja sinnikkyydellä saavutetuiksi asioiksi. Keskiluokkaisuus ymmärretään henkilökohtaisten ominaisuuksiin tai yritteliäisyyteen perustuvaksi saavutukseksi eikä tulokseksi siitä prosessista, jossa luokkarakenne uusintaa itseään (Keskitalo-Foley ym. 2010).

Ajatusta omiin töihin keskittymisestä voi tarkastella myös toisesta näkökulmasta. ”Oman tontin hoitamisen”¹⁹⁵ voi nähdä liittyvän myös siihen muutokseen, jossa koulun sisäisiä tehtäviä ja vastuita sektoroidaan ja ulkoistetaan eri tahoille. Koulun sisällä tapahtuva ulkoistaminen ja yksityistäminen liittyvät julkisen sektorin yksityistämiseen, jota on Suomessa toteutettu 1990-

¹⁹⁴ Tässä tieto, johon perustan tulkintani, on toisen käden tietoa, minulle kerrottua. Samalla siihen kietoutuu kertojan kokemus siitä, millainen ammattien hierarkiaa koskeva diskurssi on ja millaista vastapuhetta hän siihen nähden tuottaa. En tulkitse esimerkkiä osoitukseksi siitä, missä määrin tällaista puhetta esiintyi tai ei, vaan miten ajatus siivoojan ammatin sekä kunnollisen koulutuksen ja ihmisen kunnollisuuden välisestä yhteydestä ammattihierarkioita koskevassa puheessa rakentuu.

¹⁹⁵ Vain oman ”tontin” tai asioiden hoitaminen tapahtuu usealla tasolla. Siihen liittyy asioiden sektoroiminen ja yksityistäminen mutta myös laajemmin yksilöity ja eriytetty vastuu, eli se, että jokainen vastaa vain omista asioistaan. (ks. esim. Bauman 2001; Keskitalo-Foley ym. 2010.)

luvun alusta alkaen (esim. Patomäki 2007; Varjo 2007). Aiemmin Helsingin kaupungin opetusviraston palvelukeskuksen sekä kiinteistöviraston kiinteistöpalvelukeskuksen alaiset koulun siivoojat, keittiöhenkilökunta ja kouluisännät ulkoistettiin kaupungin omistamaan yritykseen vuonna 2003¹⁹⁶. Ulkoistamisen lisäksi keittiöhenkilökunnan, siivoojien ja kouluisäntien työtä ryhdyttiin myöhemmin kilpailuttamaan ensin kahden vuoden ja sitten vuoden välein (kenttämuistiinpanot). Kilpailutuksen seurauksena Helsingin kaupungin kouluissa toimii kaupungin omistaman yrityksen lisäksi nykyisin myös monien yksityisten yritysten työntekijöitä. Jokainen ”toiminto” (siivous, keittiö, isännöinti) kilpailutetaan erikseen (kenttämuistiinpanot).

Ulkoistamisen ja kilpailutuksen seurauksena suorittavaa työtä tekevien työntekijöiden yhteisö sirpaloituu. Jokainen huolehtii lähinnä omista töistään sen sijaan, että työtä tehtäisiin yhdessä toisia auttaen ja ongelmia jakaen:

V: (...) *mä oon ainut täällä joka on X:sta [yrityksen 1 nimi], eli meil on jokainen, X:sta [yrityksen 2 nimi] on sitten ruokapuoli, siivous on sit X:sta [yrityksen 3 nimi], opettajilla on oma porukka. Että me ollaan kaikki ihan eri puljusta nykyisin. Että ei tässä mitään, yhteistyötä tehdään siinä mittakaavassa kun se nyt on mahollista ja tarpeellista ja välttämätöntä.*

K: *Miten se kun jokainen tulee eri paikasta niin vaikuttaako se sitten?*

V: *No varmasti se vaikuttaa. Koska eihän se, kun X:lla [yrityksen 1 nimi] oli siivous ja keittiö ja kaikki, niin kyllä me tehtiin huomattavasti enemmän yhteistyötä. Koska samaa firmaa oli kaikki niin kaikki pääs vähän helpommalla kun toinen toistaan auttoi enempi. Että eihän meillä periaatteessa keittiöönkään ei oo nyt mitään asiaa kun se on X:lla [yrityksen 2 nimi]. Eikä siivous, on eri firma kokonaan. Ja mulla on taas omat työt (...)*

K: *No kaipaisko että olis joku muu saman...?*

V: *No ei ei, tähän on tottunu nyt, et kyllä tää menee. Jokainen vastaa omista töistään ja tarkastajat käy, kattoo et onko ne tullut tehty. (Ha23He23, muuta henkilökuntaa, mies)*

Vaikka koulun sisällä toimivien eri yritysten alaisten työntekijöiden välit olivat periaatteessa hyvät, pidettiin muiden yritysten työntekijöihin kuitenkin etäisyyttä, myös yrityksen johdon kehotuksesta. Työasioista ei saanut keskustella muiden kuin oman yrityksen työntekijöiden kanssa, sillä yritykset olivat periaatteessa toistensa kilpailijoita:

K: *Mites sitten tota, kuinka paljon te ootte, X:n [yrityksen 1 nimi] väki ja sitten X:n [yrityksen 1 nimi] väki tekemisissä toistenne kanssa?*

V: *Kyl me jutellaan, siis aluks oli varmaan se... oman talon puolelta sanottiin et älkää hirveesti kaveeratko tai niinku mitään. Eihän me tietenkään puhuta niinkun*

¹⁹⁶ <http://www.hel.fi/hki/palmia/fi/Me+olemm+Palmia>

*meidän omista työasioista mitään niille, mutta siis mä tuun hyvin niitten kans toi-
meen, siis ihan etunimillä puhutaan ja... emmä nää mitään ongelmaa siinä.
(Ha18He19, muuta henkilökuntaa, mies)*

Myöskään omaan työhön liittyvistä ongelmista ei voinut puhua koulun sisällä oman yrityksen ulkopuolisten henkilöiden tai rehtorin kanssa, vaan asiat piti käsitellä oman yrityksen esimiehen kanssa. Erityisesti kilpailutuksen aikana tuli olla varovainen, mitä toisen yrityksen alaisten työntekijöiden kanssa keskusteltiin, jotteivät yrityksen liikesalaisuudet vuotaisi toisen yrityksen tietoon. Eri yritysten työntekijät asetettiin siten ikään kuin tahtomattaan toisiaan vasten:

V: Et emmä keskustele mun työasioista tai siihen liittyvistä jutuista niin, ei mun pidäkään keskustella. Meil on kumminki painotettu et [firman nimi] asiat on [firman nimi] asioita, et jos on jotaan mikä ehkä vaivaa niin ei siit saa ruveta puhumaan...

K: Niin et teil on sit joku... teil on omat systeemit ja omat esimiehet että kenen kanssa sitten puhutte niistä?

V: Se on varsinkin nyt kun... siivoojat on, tällä hetkellä taas kilpailutuksen alla niin ne... ei niist saa puhuu... yksinkertaisesti, se on... se voi kulkeutuu jotain muuta kautta sit sen kilpailijan korviin ja se saattaa käyttää sitä hyväkseen, näin yksinkertaisia asioita, siis nykypäivänä... (Ha18He19, muuta henkilökuntaa, mies)

Myös opettajat kiinnittivät huomiota koulun työyhteisön sirpaloitumiseen ja kilpailutuksen tuomiin jännitteisiin työntekijöiden välillä. Eräs opettaja kuvasi koulua yritysten välisen kilpailun ja ”valtausten” kentäksi, jossa jokainen taisteli omasta paikastaan ja pyrki nostamaan itseään esille. Tämän hän näki heijastuvan puolestaan laatuun ja työilmapiiriin laajemminkin:

K: Mites sit aattelet, jos aatellaan vielä tätä työyhteisöä niin sitten muu henkilökunta joka on täällä keittiössä, siivoojissa, kouluisäntä, mahdollisesti muita, niin miten he tässä työyhteisössä ovat mukana, millainen paikka heillä on?

V: Musta varmaan tää ulkoistaminen on tuonu sitä eripuraa. Et keittiön ihminen on nyt sitte, hirveällä riidalla X [yrityksen nimi] valtas, [korostaen:] valtas, tän koulun keittiön. (...) Kun tää uus systeemi ja ulkoistaminen ja säästöt työntää ihmisiä toisistaan pois. Että siivooja kamppailee oman paikkansa pitämisestä ja ni-pottaa jostain aivan jonninjoutavasta, et hän tuntee, saa ittensä esille. (...)

K: Onks se kuinka kauan aikaa toi ulkoistaminen on tapahtunu?

V: Kyl sitä ainakin, mitä mä oon ollu täällä, että jossain vaihees vuonna yks ja kaks, kun kaikki oli opetusviraston työntekijöitä, niin nyt ne sit jotenkin lohkas noi siivoojat ja kouluisännän. Ja sit ne viel on lohassu niitä. Ja nyt se on vuosittaista se kilpailuttaminen että. Siin näkyy sit se laatu ja työilmapiiri ja kaikki, valitettavasti. (H16He13, koulunkäyntiavustaja, nainen)

Kilpailutuksen seurauksena työyhteisöön katsottiin muodostuneen uudelleen opettajien ja suorittavan työn tekijöiden väliset rajat sekä ammatinmukaisesti jakautuneet työyhteisöt, joista oli aiemmin pyritty eroon. Ajatus yhteisestä työyhteisöstä menetti siis merkityksensä. Yritysten välisen kilpailun nähtiin heijastuvan myös työntekijöiden välisiin suhteisiin:

V1: *Et kuitenkin on paljon semmosta että opettajat toimii sinä omana yhteisönän-sä (...) ja sitten on niinku tää muu henkilökunta (...)*

V2: *Tää mikä nyt hajottaa ei oo suinkaan kulttuurisuus [edellä puhutaan kansallista kulttuureista työyhteisössä] vaan ihan puhtaasti kilpailutus. Eli nää kilpailutetaan erilleen nää meidän porukat, että enää ei oo yhteistä. Meillä oli hirveen, päästiin, jossain 80-luvulla täällä päästiin siihen että me ollaan samaa porukkaa koko, et meillä ei oo erikseen jotain siivoojaa.*

V3: *Joo, ja se toimi mun mielest...*

V2: *Ja tää, kaikki on niinku tasa-arvosia, noin näennäisesti ainakin ja että ollaan yhdessä. Ni nyt tää, että onkin, kilpailutetaan, millon on [yrityksen 1 nimi] ja min-kä saa X [yrityksen 2 nimi] ja niin edelleen. Niin se on sen X:n [yrityksen 2 nimi] väenkin vetäny omaan koloonsa. Että nyt me ei enää olla silleen... niin nyt me ollaan silleen erilaisia, eri ryhmissä ihan ilman että me oikeastaan itse sitä halutaan.*

V4: *(...) Ja nykyään se on vuoden välein, se kilpailutus, et se viel kiristää entises-tään et se koko ajan vaan niin kun...*

V2: *Niin, se kokoajan hajottaa, et on erilaisia porukoita sitten. (Ha5He10&11&12&13, opettajia, naisia)*

Työyhteisön sirpaloituminen heijastui myös siihen, että koulun aikuisten yhteiset palaverit vähenivät. Opettajayhteisössä aiheutti närää se, että yritysten työntekijät, joita kuvattiin sinänsä mukaviksi, eivät osallistuneet koulun yhteisiin palaveriin ja tapahtumiin:

...kuulkaahan nyt ei oo keittäjää ollu kertaakaan, et sekin, hänkin on aina ollu aikasemmin mukana, mut tää nykyinen, joka nyt syksyllä tuli niin ei oo yhtään ollu et... (H5He12, opettaja, nainen)

Työntekijöiden yhteisten palaverien ulkopuolelle jättäytyminen tulkittiin opettajayhteisössä usein yhteisestä suunnittelusta ja tekemisestä sekä yhteisestä kasvatusvastuusta laistamiseksi. Toisaalta katsottiin, että pois jääminen oli pikemminkin seuraus ulkoistamisen ja kilpailutuksen tuloksena syntyneistä työyhteisön sisäisistä raja-aidoista kuin näiden työntekijöiden kiinnostuksen puutteesta palavereja tai yhteistyötä kohtaan.

Ulkoistaminen ja vastuiden sektoroiminen haastoi myös ajatuksen yhteisestä kasvatusvastuusta. Työntekijöiden toimenkuvassa oli määritelty tarkkaan se, millaisiin asioihin he saivat tai heidän tuli osallistua. Luokassa ta-

pahtuvat asiat tai vanhempien kanssa toimiminen oli rajattu opettajien vastuulle, eivätkä työntekijät saaneet puuttua siihen:

Ku se [vanhempien kanssa keskusteleminen] ei tavallaan kuulu mun toimenkuvaan, mun pitäis niinku... olla osallistumatta periaatteessa semmosii, koska se ei kuulu mulle... kuulu se asia. Että sitten ton talon luokan ulkopuoliset asiat kuuluu mulle. (Ha18He19, muuta henkilökuntaa, mies)

Yhteisten palaverien lisäksi myöskään koko koulun työyhteisön yhteiset juhlat eivät tulleet enää kysymykseen, sillä koulu ja jokainen yritys järjesti omat juhlansa. Näin ollen myöskään yhteiset tapahtumat eivät enää yhdistäneet koulun työyhteisöä yli ammatti- ja yritysrajojen. Yhteisten tilaisuuksien esteenä olivat osin myös taloudelliset asiat. Koulun tilaisuuksia varten annetut varat oli rajattu ainoastaan koulun omien työntekijöiden käyttöön, kun taas yritysten työntekijöiden juhlista vastasivat yritykset itse:

V1: Ne ei enää tuu meidän pippaloihinkaan, koska niillä on X:n [yrityksen nimi] omat pippalot.

(...)

V2: Ja rahat on jaettu, et ei edes sitä rahasummaa varattu periaatteessa että se on ihan. (Ha5He11&13, opettajia, naisia)

Vaikka työntekijät kutsuttiin koulun puolesta joihinkin yhteisiin tapahtumiin, kuten joulukahveille, osallistuminen riippui yrityksen esimiehen suhtautumisesta asiaan (Ha26He26). Rehtori ei katsonut voivansa vaikuttaa asiaan, sillä hän ei ollut näiden työntekijöiden esimies. Työntekijöiden ei siis voinut odottaa osallistuvan koulun yhteisiin tapahtumiin eikä yhteisiin palavereihin, sillä työntekijöille tiedottamisesta ja heidän kouluttamisestaan huolehti yritys eikä koulun johto:

Kaupunki, opetusvirastohan on tehnyt sopimuksen palveluntuottajan kanssa, jossa on mainittu että heidän tulee sitoutua kasvatuustehtävään kun he on koulussa töissä. Että siitä lähdetään, että se heidän työnantajansa on heidät kouluttanut, ja käydään läpi se sopimus että mistä nyt on kysymys. Mä en rehtorina perehdytä näitä ihmisiä mihinkään asiaan täällä. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Ulkoistamisella oli myös muita seurauksia työntekijöiden asemalle työyhteisössä. Ulkoistamisen myötä työntekijöistä tuli tietyn yrityksen nimen alla toimivia työntekijöitä. Yrityksen nimi korvasi työntekijän kasvot ja hänen henkilökohtaisuutensa, mikä näkyi siinä, että työntekijöiden etunimien sijaan kouluissa saatettiin puhua yrityksen X siivoojasta tai keittäjästä, erityisesti kun kysymys oli uusista, kilpailutuksen seurauksena äskettäin kouluun tulleista henkilöistä. Ulkoistetut työntekijät eivät siis olleet enää henkilöinä osa

työyhteisöä, vaan he muodostivat yhtenäisen, tietyn yrityksen alle kuuluvan ja tiettyä *palvelua tuottavan* joukon, jonka *asiakkaita* koulu ja sen opettajat ja oppilaat olivat. Tällaisessa asiakas–palveluntuottaja -suhteessa työntekijöillä tai heidän tekemällään työllä ei ole kouluyhteisössä itseisarvoa, vaan heidän arvonsa määrittyy heidän koululle tuottamansa palvelun laadun, hinnan ja palvelun tuoman lisäarvon kautta. Harvey (2008, 202–210, ks. myös Bauman 2002) puhuukin kaiken tavaroitumisesta, kun sekä esineille, prosesseille että sosiaalisille suhteille voi määritellä hinnan.

Asiakkuus- ja hintalappukeskeinen ajattelu tuli esille siinä, millä tavoin koulun työntekijöihin suhtauduttiin ja miten heistä opettajayhteisössä puhuttiin. Työntekijät kertoivat tilanteista, joissa heitä ja heidän työnsä merkitystä kyseenalaistettiin työn tarpeellisuuden tai liian kalliiksi koetun hinnan perusteella:

Joo, kyl sen huomaa meissäkin, et se... se on vaan, se oli sen tyylinen ihminen et-tä... et se piti ehkä meidän firmaa liian kalliina ja ei ehkä niin välttämättömänä. (Ha19He19, muuta henkilökuntaa, mies)

Toisinaan opettajat ilmaisivat avoimesti tyytymättömyytensä ruoan tai siivouksen laatuun puhuen yrityksen tai sen työntekijöiden ”huonosta tasosta”. Taso oli yhteydessä hintaan ja palvelun ”huonoon” laatuun, jotka haluttiin vaihtaa ”parempaan”. Opettajien positio suhteessa työntekijöihin oli siis ”maksavan asiakkaan positio” (käsitteestä ks. Naskali 2010).

Myös työntekijöitä ja heidän aktiivisuuttaan kouluyhteisössä arvotettiin ”hyvän” tai ”huonon” palvelun kautta. Työntekijöille ja työyhteisön sosiaalisille suhteille voitiin siis niin ikään laskea hintalappu. Henkilöt voitaisiin vaihtaa parempiin, mikäli heidän ja heidän työnsä ”taso” eivät olisi riittävän hyviä. Tällaisessa työyhteisössä oleellista ei siten ole pysyvyys, yhteinen jakaminen ja yhteen hitsautuminen, jossa jokaisella työntekijällä olisi oma arvonsa ja näkökulmansa. Ristiriitoja, puutteita tai epäonnistumisia ei ajatella kohtaamisen, molemminpuolisen oppimisen ja muutoksen mahdollisuuksiksi, vaan osoituksiksi huonoista työntekijöistä ja palvelusta, jotka tulisi vaihtaa parempiin.

Asiakaskeskeisyys heijastui myös siihen, millaiseksi oppilaat näkivät työntekijöiden position kouluyhteisössä. Omien roskien siivoamatta jättämistä saatettiin perustella sillä, etteivät oppilaat olleet siivousyrityksen työntekijöitä. Siivoamisen katsottiin siis kuuluvan yritykselle eikä oppilaille tai kaikille yhteisesti. Siivoojan ammattinimekkeen tai etunimen sijaan työntekijöistä puhuttiin yrityksen nimellä:

Tilanne oppitunnin jälkeen. Olen ollut sijaisena. Tunnilla on leikattu paperia ja lattialla on paperinpalasia. Pyydän oppilaita siivoamaan roskat lattiasta, ennen

kuin he voivat lähteä. Oppilaat toteavat, etteivät he ole X [yrityksen nimi]. Roskat menevät lopulta roskeen painostuksen jälkeen heittämällä tai paikaamalla. (Vaahtera 19.3.2008)

Asiakkuus- ja hintalappukeskeisessä työyhteisössä keskeistä ei ole yhteisöllisyys ja jokaisen työyhteisön jäsenen kiistämätön ihmisarvo, vaan senhetkisen suorituksen arvo, joka määrittää myös työntekijän ja ihmisen arvon. Arvo on ehdollinen, sillä se on jatkuvasti ansaittava uudelleen. Polanyin (2009, 136) mukaan järjestelmä, jossa ihmisistä tulee ainoastaan työvoima-nimistä käyttötavaraa, tulee hukanneeksi tähän työvoimaan kiinnittyneen fyysisen, psyykkisen ja moraalisen olennon, eli ihmisen. Ulkoistaminen ja kilpailutus muuttavat myös ihmiskuvaa ja käsitystä ihmisarvosta. Tämä tapahtuu ilman, että olisi tietoisesti omaksuttu uusliberalismin mukaista ihmiskuvaa omaa etuaan tavoittelevasta ihmisestä (esim. Sen 2009) sekä käsitystä yhteiskunnasta yksilöiden keskinäisen kilpailun kenttänä. Uusliberaalin ihmiskuvan mukainen ihmisarvo ei ole enää jokaisen ainutlaatuisuudessa, vaan hetkellinen arvostus ansaitaan menestymällä kilpailussa. Monenlaisten ammattiryhmien, ihmisten ja näkökulmien läsnäolo ja heidän tekemänsä työ eivät näyttäydy arvokkaiksi itsessään, vaan työntekijöiden merkitys ja arvo on lähinnä heidän tuottamassaan palvelussa.

Opettajat, avustajat ja oppilaat arvostivat yleensä pitkäaikaista siivous- ja keittiöhenkilökuntaa sekä kouluisäntiä. Pitkäaikainen työsuhte rakensi ajatusta siitä, että työtä tehtiin yhdessä ja lasten eteen:

Ja sitten se on hyvä tää henkilökunta, että noi X:n [yrityksen nimi] ihmisetkin on aika pitkäaikaisia ja kaikki kuulutaan, kaikki tehdään työtä lasten eteen. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Pitkäaikaisessa työsuhteessa olleet siivoojat tulivat tutuiksi myös oppilaille, mikä synnytti myös yhteistyötä oppilaiden ja työntekijöiden välille. Oppilaiden kerrottiin pyytäneen, että he saisivat jäädä auttamaan koulun siivoojia:

...et tääl on äärettömän huolehtivat toimitilahuoltajat, jotka siivoavat, auttaa lasten tavaroiden etsimisessä. Ja sitten kun heil on hirveen kivat suhteet lapsiin, niin just kuulin vähän aikaa sitten, että jotkut tytöt [olivat] kysyneet opituntiensa päättymisen jälkeen iltapäivällä, että voiks jäädä avuksi siivoamaan. No ne oli päässy yhteen luokkaan toimitilahuoltajan avuks siivoamaan vähäks aikaa. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Erään koulun pitkäaikaisen siivoojan kuvattiin olevan kuin psykologi, osa työyhteisöä, joka tuntee oppilaat ja perheet (Ha22He22). Kyseinen siivooja kertoi pitkän työsuhteensa aikana sijaistaneensa tarvittaessa myös monien

muiden koulun työyhteisön jäsenten tehtäviä (Ha25He25). Kilpailutuksen häviämisen seurauksena tämä henkilö joutui kuitenkin lähtemään koululta. Vieraillessani koululla myöhemmin minulle kerrottiin, että sen jälkeen, kun heidän tuttu ja pitkäaikainen työntekijänsä joutui lähtemään ja tilalle tuli yritys, jonka työntekijät ainoastaan vierailivat koulussa parin tunnin ajan päivässä, oppilaat olivat alkaneet piirrellä koulun seiniin ja yleinen epäsiisteys oli muutoinkin lisääntynyt aiemmin siistissä koulussa. Nimeltä tunnettujen ja tuttujen ihmisten työtä siis arvostettiin, mutta kasvottomia yrityksen työntekijöitä pidettiin lähinnä palveluntarjoajina.

Työuran pituus koulussa ei kuitenkaan riippunut työntekijästä itsestään, vaan sitä säätelivät sekä koulun ja yritysten väliset työtehtävien järjestelyt että kilpailutus. Kenttätyöni aikaan koulujen sisäiset palvelut oli juuri kilpailutettu tai kilpailutus oli tulossa. Työntekijät olivat huolissaan omien työpaikkojensa puolesta. Heille oli luvattu paikka toisessa koulussa tai muussa paikassa, mikäli kilpailutus tämän koulun kohdalla hävittäisiin. Silti siivoojat toivoivat, että he saisivat pysyä tutussa koulussa eivätkä joutuisi vaihtamaan uuteen ja tuntemattomaan paikkaan, joka ei välttämättä olisi koulu vaan esimerkiksi toimisto. Kysyessäni työntekijöiden tuntemuksia kilpailutuksesta eräs siivoojista totesi, että edellinen kilpailutus tuntui pahemmalta kuin tämä ja että nyt hän ajattelee, että tulee mitä tulee (Ha25He25).

Molemmissa tutkimuskouluissani senhetkiset siivousyritykset hävisivät kilpailutuksen. Tämän seurauksena pitkäaikaisten työntekijöiden tilalle oli tulossa uudet yritykset ja uudet työntekijät. Keskustelin siivoojien kanssa sen jälkeen, kun heidän yrityksensä oli hävinnyt kilpailutuksen. Yksi siivoojista pohti, miten kasvatusvastuun käy, kun tilalle tulee jokin koulumaailmasta aivan ulkopuolinen yksityinen siivousyritys:

Siivooja: *Kuulitko, miten meidän kävi?*

(Olimme aiemmin puhuneet kilpailutuksesta ja tilanteesta.)

A-L: *Joo, kuulin.*

Siivooja sanoo, että hänen mielestään heillä on koulussa tärkeä rooli aikuisina ja pohtii, mitä sitten tapahtuu, kun tilalle tuleekin joku siivousfirma. Olen asiasta samaa mieltä ja kerron sen hänelle. (Vaahtera 8.5.2009)

Näillä siivoojilla oli takanaan pitkät työsuhteet koulussa, heitä arvostettiin ja he kertoivat tekevänsä mielellään töitä koulussa. Eräs heistä kuvasi koulun aikuisyhteisön olevan kuin samaa perhettä. Kilpailutuksen häviäminen oli siis isku koko koulun työyhteisölle:

En ole enää elokuun alusta [tässä koulussa] (...) Että me hävittiin kilpailu. (...) 15 kouluu X [yrityksen nimi] hävis. (...) Oli se isku, oli se, se oli koko tälle talolle. (...) Sillon kun tää tieto tuli, niin täälhän oli tunnelma, oli kuin hautajaisissa, että

huomaa todella että opettajakin kärsii, ja koko henkilökunta. (Ha20He20, muuta henkilökuntaa, nainen)

Siivooja kertoi kuitenkin jatkavansa siivoustyössä riippumatta siitä, millaisia tulevan syksyn työt olisivat. Hän totesi, ettei hänen ikäisensä ihmisen kannattanut enää vaihtaa työtä, eikä työn vaihtaminen olisi enää ollut mahdollistaakaan. Seuraavalla viikolla sama henkilö kertoi, että hän ja eräs toinen siivooja olivat päättäneet jäädä töihin samaan kouluun, toisen yrityksen palvelukseen, joka vastaa koulun siivouksesta syksystä alkaen. He kertoivat päättäneensä näin siitä huolimatta, että heille luvattiin tässä uudessa yrityksessä töitä vain kolmeksi vuodeksi eteenpäin, ei siis vakituista työpaikkaa (Vaahtera 13.5.2009). Siivoojat olivat siis valinneet epävarmuuden uhallakin mieluummin samassa työyhteisössä pysymisen kuin kokonaan toiseen kohteeseen vaihtamisen. Halu jäädä samaan kouluun ja työyhteisöön saattaisi kuitenkin maksaa heille tulevaisuudessa työpaikan, mikäli uudella yrityksellä ei olisi-kaan tarjota heille työtä kolmen vuoden kuluttua. Pysyvyyden valitseminen oli riskinottoa myös siksi, että kyseessä eivät olleet enää nuoret ihmiset, joten uuden työn löytäminen kolmen vuoden määräajan jälkeen saattaisi olla vaikeaa, ellei työsuhdetta kyseisessä yrityksessä sen jälkeen jatkettaisi.

Siivoojien samoin kuin muiden koulun työntekijöiden työhön liittyikin jatkuva epävarmuus ja epäjatkuvuus, jota on kuvattu palkkatyön prekarisoinumiseksi (Åkerblad 2011)¹⁹⁷. Prekaareilla työmarkkinoilla työntekijältä odotetaan joustavuutta ja suostumista pätkittäisiin työsuhteisiin. Pysyvyyttä ja varmuutta ei ole tarjolla. Paikoilleen jääminen tai kiinnittyminen käy vaikeaksi ja tällaisesta valinnasta voi tulla myös työn teon tai sen saamisen este. (Åkerblad 2011.) Esimerkiksi edellä siivoojien halu pysyvyyteen, yhdessä paikassa olemiseen muodostui potentiaaliseksi uhkaksi heidän työllistymiselleen jatkossa.

Prekaarien työntekijöiden osana on myös jatkuva itsensä kehittämisen ja oman pätevyyden osoittamisen tarve samalla, kun omat kyvyt ja osaaminen tulevat jatkuvasti kyseenalaistetuiksi (Åkerblad 2011). Työntekijältä odotetaan siten ”sisäisen yrittäjyyden” osoittamista (Keskitalo-Foley ym. 2010). Hän on kuitenkin jo lähtökohtaisesti riittämätön suhteessa arvioijaansa. Niinpä hänen on osoitettava osaamisensa, kykynsä sekä myönteisyytensä ja ahkeuutensa yhä uudelleen samalla, kun ei ole mitään takeita siitä, että tämä

¹⁹⁷ Prekarisaatio viittaa käsitteenä sekä inhimilliseen haavoittuvuuteen (precariousness), että yhteiskuntaluokkaan, proletariaattiin (precarity) (Butler 2009; Jokinen ym. 2011). Vaikka työn prekarisaatio on liitetty palkkatyöhön ja erityisesti tietotyöhön (Julkunen ym. 2004), ovat prekaarit työmarkkinat myös suorittavan työn tekijöiden, naisten ja maahanmuuttajien osana (esim. Veijola & Jokinen 2008; Lappalainen & Mietola 2010; Wrede & Nordberg 2010; Jokinen & Jakonen 2011; Vähämäki 2011; Schierup 2012).

ponnistelu riittäisi. Ihminen on siten jatkuvan arvottamisen ja arvioinnin kohteena, ja arviointiin liittyy koko ajan se, että osoittautuikin riittämättömäksi.

Kun koulussa työskentelevät työntekijät ovat asiakassuhteessa kouluun, he tulevat lähes huomaamatta arvotetuiksi. Eräs koulun johtoon kuuluva henkilö ilmaisi pahoittelunsa kilpailutuksen hävinneen yrityksen palveluksessa olevien siivoojien puolesta. Pahoittelu liittyi yhtä aikaa siihen, että koulu menetti hyviä työntekijöitä eli palvelun, johon se oli ollut tyytyväinen, että näiden henkilöiden tilanteeseen. Samalla pohdittiin sitä, mitkä kilpailutuksen seuraukset koululle jatkossa olisivat:

A-L: *X [yrityksen nimi] lähtee.*

Henkilö 1: *Se on kurjaa, kun on oltu tyytyväisiä. Ja kun tuntee ne ihmiset niin heidän puolestaan. Meillähän ei oo ton kilpailutuksen kanssa mitään tekemistä. Miettii vaan, että onko tuolla hyvät seuraukset pitkällä tähtäimellä. (Vaahtera 8.5.2009)*

Pahoitteluun liittyi siten yhtä aikaa asiakkuusdiskurssista, yhteisöllisyyden diskurssista sekä henkilöiden elämäntilanteesta nousevia perusteluja.

Oy Koulupalvelu Ab

Tutkimusaineistostani käy ilmi, että ajatus palveluista ja niiden arvottamisesta liittyi nimenomaan siihen joukkoon koulussa työskenteleviä henkilöitä, jotka toimivat ulkoistetuissa tehtävissä yritysten alaisuudessa. Samalla ajatus sekä koulukäyntiavustajien ja opettajien työstä että koko koulusta eräänlaisena palvelulaitoksena oli muodostumassa osaksi yleistä puhetapaa ja rakenteita. Tämä liittyy yhtäältä jo vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa näkyvään muutokseen (ks. luku 5; myös esim. Simola 1997; Ahonen 2001), jossa koulun itsenäinen tehtävä ja kasvatuksen itsenäiset tavoitteet häipyvät taka-alalle ja koulun yhteiskuntavastaavuus ja -vastuullisuus nimenomaan yhteiskuntaa ja sen muutoksia ja tarpeita palvelevana järjestelmänä nousee koulun keskeiseksi tehtäväksi. Toisaalta voi nähdä, että koulun arjessa esiin tulevat käytännöt ovat heijastumia niistä yhteiskunnan julkista sektoria sekä erityisesti koulutusta koskevista ideologisista ja rakenteellisista muutoksista, jotka ovat tulleet osaksi koulutuspolitiikkaa 1980-luvun lopulta alkaen (ks. Simola 1995; Ahonen 2001; Simola 2004; Varjo 2007).

Toisen tutkimuskoulun johtoon kuuluva henkilö puhui monenlaisista palveluista: siivouspalveluista, keittiöpalveluista, koulunkäyntiavustajapalveluista, tulkkipalveluista ja monikulttuurisille oppilaille suunnatuista palveluista. Myös koulusta itsestään puhuttiin palveluna:

K: No mitä sitten jos ajattelee työyhteisöä, niin mitkä asiat siinä sitten on keskeisiä?

V: No varmaan se että asiat ylipäätään sujuu, että on mietitty kaikki prosessit hyvin, toimitaan rationaalisesti ja järkevästi. Ja kun tulee joku uus haaste niin siihen mietitään erilaisia ratkaisumalleja. Et ei olla missään staattisessa tilassa, koko ajan tapahtuu muutosta, siten että me kaikki jaksettais tässä työssä myös. Pystytään tuottamaan se palvelu mitä varten ollaan olemassa, ja me itse myös jaksaisimme tehdä tätä. Jotain uutta tulee niin jostain vanhasta pitää voida myös luopua. Pitää rohkeasti kokeilla jotain uutta. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

”Palvelukeskeisen” koulun työyhteisö kuvattiin tässä prosessikeskeiseksi, muutoksiin sopeutuvaksi, energiseksi, rohkeaksi ja haasteisiin vastaavaksi sekä rationaaliseksi ja järkevästi toimivaksi yhteisöksi. Näitä tavoitteita voi pitää uusliberaalin kouluyhteisön, työyhteisön ja työntekijän piirteinä (Julkunen 2002; Julkunen 2008; Ball 2003; Sennett 2007; Andreotti 2010a; Keskitalo-Foley ym. 2010). Tällaisen ajassa elävän, kehittyvän ja joustavan työyhteisön osittain ääneen lausutuksi ja osittain ääneen lausumattomaksi vastakohtaksi muodostuu staattinen ja taantunut työyhteisö, jossa pidetään kiinni vanhasta, eikä olla valmiita tarttumaan haasteisiin, vaan toimitaan tunteiden tai totutun pohjalta. Uusi, itseään kehittävä työyhteisö tuotetaan vanhaa paremmaksi tai edistyksekkäämmäksi. Tällaista kehitystä koskeva kriittisyys puhutaan muutosvastaisuudeksi, haluttomuudeksi tai kyvyttömyydeksi muutua sen sijaan, että kritiikki voisi tarkoittaa myös sitä, että problematisoidaan kehityspuheen lähtökohdat ja käsitys kehityksestä.

”Yhden oikean ja hyvän” logiikkaa voi kuvata myös vaihtoehdottomuuden logiikaksi, jossa epäilyksistä tai vastarinnasta huolimatta ei ole lopulta muita vaihtoehtoja kuin sopeutuminen muutokseen. Opettajista tulee tällöin suorittavia virkamiehiä, joiden tehtävänä on toimia, kuten käsketään:

...uudistuksia sitten, kun täs sanotaan, mitkä asiat vaikuttaa toimintakulttuuriin, niin kun se Fronter [oppimisympäristön ja viestinnän työkalu], niin se vaan tulee, se vaatimus jostakin, ja eihän meidän sit auta kuin sopeutua siihen ja käyttää sitä mahdollisimman hyvin hyväksemme. (...) ehkä tyypillistä on sit se vastustus heti, että no miksi tämmöistä, ja käytetään energiaa semmoseen turhaan. Kun se kerran tulee, niin se tulee, ja me olemme virkamiehiä, ja meidän pitää toteuttaa sitä mitä meidän pyydetään toteuttamaan, niin että se on turha tavallaan semmosta negatiivista energiaa tuhlat sitten. (Ha27He27, koulun johtoa, nainen)

Tällaiseen virkamiesopettajuuteen ei kuulu yhteiskunnallisten ideologioiden ja rakenteiden pohtiminen tai kriittinen reflektio (Rinne 1989). Ne kuuluvat toisaalle, ”sinne jonnekin”, missä päätökset tehdään. Kriittisen reflektion ei ajatella kuuluvan myöskään uusliberaaliin asiakasorientoituneeseen opetta-

juuteen, jonka keskiössä on ”pedagogisen palvelun” laatu eikä yhteiskunnallinen tietoisuus¹⁹⁸.

Se mistä käydään keskustelua välillä on se, että mikä kaikki kuuluu opettajan tehtäviin ja velvollisuuksiin, et minkä tasoista palvelua meidän kuuluu tuottaa. (Ha26He26, koulun johtoa, mies)

Tällaisessa palvelukeskeisessä puheessa opettajan velvollisuuksia ja tehtäviä ei perustella enää koulukasvatuksen yhteiskunnallisen tehtävän kautta, vaan koulun sekä oppilaan ja perheiden muodostaman asiakassuhteen ja sille määritettyjen laatukriteerien kautta. Opettajan tehtävät ja työn arvo määrittyvät sitä kautta, miten laadukasta palvelua koulu pystyy tuottamaan asiakkailleen, siis oppilaille ja heidän perheilleen (Naskali 2010). Eräässä koulun henkilökuntakokouksessa esiteltiin myös ajatus siitä, että opettajien palkka sidottaisiin joskus tulevaisuudessa osin oppilaiden (tai perheiden) antamiin arvioihin¹⁹⁹. Tätä voi pitää yhtenä keinona, jolla koulun asiakkaita palvelevaa tehtävää vahvistetaan. Koulun tehtävän määrittävät asiakkaiden toiveet, ja palvelun laatu määrittyy sitä kautta, millaista jatkokoulutuksessa ja työmarkkinoilla hyödynnettävää pääomaa koulu pystyy asiakkailleen tuottamaan (Naskali 2010). Siirtyminen kasvatussuhteesta asiakkuussuhteeseen muuttaa siis koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta ja koulun tehtävää sekä koulun ja oppilaan välistä suhdetta.

8.3 Yhteenvedoa

Olen tässä luvussa tarkastellut sitä, miten koulun organisatoriset järjestykset eriarvoistavat oppilaita ja koulun henkilökuntaa. Oppilaita eriarvoistivat oppituntien ajankohtaan ja järjestämispaikkaan liittyvät järjestykset sekä oppituntien jakautuminen ”pakollisiin” ja ”vapaaehtoisiin” oppitunteihin. Tämä jakoi oppilaat normaalia lukujärjestystä noudattaviin ja normaalista poikkeavien ryhmiin. Oman äidinkielen ja uskonnon oppitunnit sijoitettiin normaalin lukujärjestyksen ulkopuolelle joko aikaiseen aamuun tai myöhään iltapäivään. Iltapäivisin järjestettiin myös kerhotoimintaa, läksykerhoja ja koulun ulkopuolelle suuntautuvia vierailuja, mutta ne sijoittuvat samaan ajankohtaan oman äidinkielen ja uskonnon opetuksen kanssa ja sulkivat siten toisensa pois. Tämän seurauksena oman äidinkielen tai uskonnon opetukseen osallistuvat oppilaat jäivät usein sellaisten toimenpiteiden ulkopuolelle, joi-

¹⁹⁸ Koulukasvatuksen ja pedagogiikan yhteiskunnallisista ja didaktisista kysymyksistä ks. esim. Simola (2004, 2008). Kutsumusopettajan ja virkamiesopettajan eroista ks. Rinne (1989); Simola (1995).

¹⁹⁹ Toisen koulun rehtori esitteli tämän ajatuksen loppuvuodesta 2010 henkilökuntakokouksessa, jossa olin esittelemässä alustavia tuloksia.

den tarkoituksena oli tukea oppilaiden opiskelua. Eriarvoistavaa oli myös se, ettei oman äidinkielen opetuksesta annettu arvosanaa, mikä teki siitä muita oppiaineita vähempiarvoisen niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa. Oppilaat olivat myös katsomusaineiden osalta eriarvoisessa asemassa siinä, miten heidät otettiin huomioon osana koulun tapahtumia ja minkä verran heille oli tarjolla oppiaineeseen liittyviä, koulun ulkopuolisia oppimistilanteita. Kansankirkkoihin, erityisesti luterilaiseen kirkkoon, kuuluville oli enemmän, useammin ja huolellisemmin valmisteltua ohjelmaa koulun sisällä ja sen ulkopuolella. Muiden katsomusryhmien ottaminen huomioon ja korvaavan toiminnan järjestäminen oli vaihtelevaa, ja myös koulun ulkopuolisia oppimistilanteita oli ennen kaikkea rahoituksellisista syistä tarjolla vähemmän.

Myös kouluruokailun järjestäminen eriarvoisti oppilaita. Vaikka koulu periaatteessa tarjosi kahta samanveroista ruokaa, kasvisruoan nälänpitokyky ei yltänyt ”normaalin” ruoan tasolle. Tämän vuoksi eri syistä kasvisruokaa syövät oppilaat kävivät koulua nälkäisempinä kuin ”tavallista” ruokaa syövät oppilastoverinsa. Lisäksi osa kasvisruokaa syövästä oppilaista oli koulussa jopa neljään saakka oman äidinkielen ja uskonnon tunneilla. Koulusta sai ostaa välipalaa, mutta se oli maksullista, mitä voi pitää myös oppilaita sekä vähätulaisia tai monilapsisia perheitä eriarvoistavana ratkaisuna. Kouluruoan nälänpitokykyyn ja laatuun kiinnitettiin koulussa yleisemminkin huomiota, mutta asiasta ääneen keskusteleminen oli vaikeaa, koska keskustelu olisi problematisoinut symbolisen aseman, joka maksuttomalla kouluruoalla on kansallisen tasa-arvon kertomuksessa ja suomalaisen koulutuksen menestystarinassa.

Yläkouluvalintoja koskeva kouluvalintapolitiikka eriarvoisti niin ikään oppilaita. Valinnan tekemisestä, ”oikein” valitsemisesta ja valinnassa onnistumisesta eli suosittuun kouluun pääsemisestä muodostui kuudesluokkalaisten oppilaiden keskuudessa keskeinen oppilastoverien arvostusta määrittävä asia. Parhaiten kouluvalinta palveli niitä, joilla käsitykset tulevaisuudesta olivat selvillä ja joilla oli todellisia mahdollisuuksia päästä hakemaansa kouluun. Kouluvalinta tuki siis keskiluokkaisia oppilaita. Myös oppilaan ihonväriin, uskontoon ja kieleen liitetty maahanmuuttajuus tuotettiin kouluvalintoja koskevassa prosessissa eroksi, joka saattoi potentiaalisesti estää pääsemisen haettuun kouluun. Vaikka ihonvärin, uskonnon tai kielen vaikutuksesta puhuttiin koulussa pikemminkin epävirallisena kuin vahvistettuna tietona, niiden merkitys oppilaita erottelevina ja ulkopuolelle jättävinä olivat sekä henkilökunnan että tummaihoisten oppilaiden tiedossa.

Koulun henkilökuntaa eriarvoistavat järjestykset liittyivät työyhteisöön ja sen valtapositiioihin. Työyhteisön erilaiset tehtävät ja positiot järjestyivät eräänlaiseksi vallan kentäksi, jossa joillakin oli enemmän mahdollisuuksia

tulla kuulluksi ja saada arvostusta osakseen kuin toisilla. Eriarvoisuus liittyi myös tiedonkulkuun, mahdollisuuksiin vaikuttaa yhteisiä asioita koskevaan päätöksentekoon, sekä siihen, keitä ajatellen koulun arjen käytännöt oli järjestetty. Epäsymmetriset valtapositiot tulivat esille myös siinä, keiden asema oli taloudellisesti tai työyhteisön jäsenenä turvattu, ketkä pystyivät luokittelemaan ja arvioimaan muita ja ketkä puolestaan olivat tämän arvioinnin kohteina, keillä oli oikeus kritisoida koulua tai työyhteisöä ja ilmaista omaa tyytymättömyyttään ja kenen taas täytyi puhua koulun tai työyhteisön hyvistä puolista ja korostaa tyytyväisyyttään työyhteisöä, ammattiasemaansa ja tekemäänsä työtä kohtaan.

Hierarkkiset positiot muodostuivat työtehtävään ja koulutustaustaan, etnisyyteen, uskontoon, sukupuoleen, ikään, työkokemukseen, työsuhteen laatuun (päätoimisuus/sivutoimisuus, vakituinen/sijainen) ja työsuhteen pituuteen liittyvien erottelujen kautta. Akateemiseen tietotyöhön ja suorittavaan palvelutyöhön (jako henkiseen ja ruumiilliseen työhön) liittyvät erottelut vaikuttivat opettajien ja ”muiden” positiodien muodostumiseen. Lisäksi positiot rakentuivat sen kautta, ketkä koulun työntekijöistä kuuluivat ulkoistettuihin palveluihin ja ketkä taas olivat koulun omia työntekijöitä.

Alakoulun työyhteisö rakentui ennen kaikkea luokanopettajan työyhteisöksi. Organisatoriset järjestykset ja arjen käytännöt perustuivat nimenomaan luokanopettajan työhön ja tukivat sitä. Luokanopettajalla oli myös muita enemmän valtaa monissa koulun arjen asioita koskevissa päätöksissä. Luokanopettaja oli siis työyhteisön keskeistä ydintä, eräänlainen koulun normi, johon muut ammatit ja toimenkuvat sekä niitä edustavat ihmiset vertautuivat. Luokanopettajan työn keskeisyyden työyhteisössä voi tulkita liittyvän luokanopettajan keskeiseen tehtävään normaalien oppilaiden opettajana.

Muissa kuin opetustehtävissä työskentelevät ja suorittavan työn tekijät olivat sosiaalisilta positioiltaan yhdellä tai useammalla tavalla alisteisia toisia. He olivat puheen ja toiminnan sekä arvioinnin kohteita ja heillä oli vähemmän mahdollisuuksia tulla kuulluksi kuin opetustehtävissä työskentelevillä. Heidän esittämänsä kriittiset huomiot saattoivat kääntyä heitä itseään vastaan niin, että niiden tulkittiin kertovan pikemminkin heistä itsestään kuin työyhteisöstä tai muusta puheen kohteena olevasta asiasta. Toisaalta he pystyivät omaa osaamistaan, myönteisyyttään, ahkeruuttaan, yritteliäisyyttään ja yli-päättään ”kunnollisuuttaan” performoimalla parantamaan omaa asemaansa valtahierarkiassa. Samalla tämä ”ansaittu” positio oli kuitenkin jatkuvan kyseenalaistamisen kohteena. Näiden henkilöiden positio oli valtahierarkiassa ehkä liikkuva, mutta samalla saavutettu asema oli myös epävarma ja tilapäinen.

Eroista huolimatta on tärkeää ottaa huomioon, että positiot syntyivät monien samanaikaisesti vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Mikään yksittäinen ero ei siis määrittänyt aikuisen positiota työyhteisössä, eikä minäkään ammattiryhmän tai jonkin muun eron kautta muodostetun ryhmän positio ollut kaikille ryhmään kuuluville sama. Se, mihin kohtaan koulun asian-
tuntija- ja valtahierarkiaa yksittäinen henkilö sijoittui, muodostui sekä edellä kuvattujen sosiaalisten positioiden että ahkeruuteen ja yritteliäisyyden per-
formoimiseen liittyvien yhteisvaikutusten kautta. Ammatin perusteella muodostuvat ryhmät eivät myöskään olleet sisäisesti yhtenäisiä, vaan myös niiden sisälle rakentui eroja ja hierarkioita.

9 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksessani olen tarkastellut sitä, miten erot opetussuunnitelmissa, arjen diskursiivisissa käytännöissä ja organisatorisissa järjestyksissä tuotetaan, miten ne järjestyvät kategorioihin ja hierarkioihin sekä miten toiseus tässä prosessissa rakentuu. Olen edeltävissä luvuissa analysoinut, miten kansallisuutta, kansalaisuutta, ihonväriä, etnisyyttä, sukupuolta, seksuaalisuutta, yhteiskuntaluokkaa ja katsomusta koskevat erot tuotetaan ja millaisia intersektioita näiden välille muodostuu. Lisäksi olen analysoinut, miten tietäjän, osaajan, rationaalisen, järjellisen, suvaitsevan, tasa-arvoisen ja ihmisyyden kategoriat ja niihin liittyvät positiot sekä toisaalta opettajan ja oppilaan positiot muodostuvat ja kietoutuvat osaksi muita eroja. Olen myös analysoinut, miten erilaisuus ja normaalius muodostuvat suhteessa toisiinsa, miten normaalius toimii koulun organisatoristen järjestysten ja käytäntöjen perustana ja tavoitteena ja kuinka erilaisuus tuotetaan normaalille alistaiseksi ja siten huolen aiheeksi. Lisäksi olen tarkastellut, miten monikulttuurisuus, maahanmuuttajuus ja eräänlainen lähiöläisyys muodostuvat eroksi ja miten toiseus tässä prosessissa rakentuu.

Aineistonani ovat olleet kahden helsinkiläisen peruskoulun alaluokilla vuosien 2008 ja 2009 aikana tuottamani etnografinen havainnointi- ja haastatteluaineisto, valtakunnalliset peruskoulun opetussuunnitelmat vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004, Helsingin kaupungin ja tutkimuskoulujeni opetussuunnitelmat vuodelta 2005 sekä kahdelle Opetushallituksen asiantuntijalle vuonna 2007 tekemäni haastattelu. Tässä luvussa vedän yhteen tutkimukseni tulokset ja esitän johtopäätökset.

9.1 Käsitys ruumiillisista eroista sekä normaalin ja poikkeavan tuottaminen

Tulosteni perusteella erot ymmärrettiin sekä vuosien 1985–2004 valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, Opetushallituksen asiantuntijoiden puheessa sekä koulun diskursiivisissa käytännöissä luonnollisiksi ja ruumiiseen kiinnittyviksi eikä kontekstuaalisesti, relationaalisesti ja intersubjektiivisesti muodostuviksi eroiksi. Tämän seurauksena eroja pidettiin oppilaiden ominaisuuksina sen sijaan, että käsityksen oppilaasta olisi katsottu muodostuvan suhteessa tiedonkäsitykseen ja koulun tavoitteisiin.

Oppilaita koskevat erot järjestyivät opetussuunnitelmissa ja koulun diskursiivisissa käytännöissä normaalin ja epänormaalin väliselle jatkumolle. Opetuksen lähtökohtana ja samalla sen tavoitteena oli normaali ”keskiverto”

yksilö. Normaaliksi yksilöksi tuotettiin valkoihoinen suomalainen, suomenkielinen, keskiluokkainen, kahden vanhemman heteroperheessä asuva, sekulaari luterilainen sekä normaalille oppilaille asetettujen tavoitteiden mukaan etenevä ja käyttäytyvä, tytöksi tai pojaksi nimetty oppilas. Sen sijaan ei-valkoisuus ja siihen liitetty ei-suomalaisuus, ei-suomenkielisyys, ei-keskiluokkaisuus, muu kuin sekulaari luterilainen katsomus, ei-heteroydinperheessä asuva sekä normaalin oppilaan osaamis- ja käyttäytymistavoitteita noudattamaton oppilas tuotettiin diskursiivisissa käytännöissä poikkeavaksi oppilaaksi. Normaalialia ei yleensä eksplisiittisesti nimetty, vaan se tuli tuotetuksi epänormaalin kautta. Käsitys normaalista lausuttiin ääneen lähinnä silloin, kun normaalin ja epänormaalin välistä jakoa sekä tähän jakoon perustuvia käytäntöjä ja organisatorisia järjestyksiä kritisoitiin.

Kaikkiin eroihin ei suhtauduttu kuitenkaan samalla tavoin, vaan jotkut erot tuotettiin poikkeavammiksi kuin toiset. ”Erityisen erilaisiksi” (Ahmed 2000) tuotettiin yhtäältä oppimiseen ja käyttäytymiseen sekä toisaalta kieleen, kansalliseen kulttuuriin ja uskontoon liittyvä erilaisuus. Erityisen poikkeaviksi tuotettiin puheen ja toiminnan kautta siten kaksi ryhmää, erityisoppilaat sekä maahanmuuttajaoppilaat tai monikulttuuriset oppilaat, joiden ajateltiin tarvitsevan rakenteellisia erityisjärjestelyjä ja erityistä huolenpitoa. Heistä puhuttiin opetussuunnitelmateksteissä ja koulun arjessa ikään kuin erilaisuus ja siihen liittyvä poikkeavuus olisi heidän pysyvä ominaisuutensa eikä jotakin, mitä heihin koulun kontekstissa tuotetaan. Erityisoppilaan, maahanmuuttajaoppilaan tai monikulttuurisen oppilaan kategoriat nähtiin sukupuolen ohella luonnollisiksi ja epäpoliittisiksi kategorioiksi. Silloin, kun erityisyyteen ja erilaisuuteen liittyvä erotteleva ja kielteinen merkitys tunnistettiin, pyrittiin kielteisiä merkityksiä muuttamaan eri tavoin myönteisiksi. Tällaisia keinoja olivat erilaisuuden puhuminen kaikkia ihmisiä koskevaksi (eron universalistaminen ja erottelun poliittisuuden häivyttäminen), epänormaaliin liittyvien nimitysten vaihtaminen, epänormaalin kielteisyyden puhuminen myönteiseksi sekä erojen olemassaolon tai erotteluihin liittyvien kielteisten merkitysten ja hierarkioiden kiistäminen. Näissä kaikissa huomio kiinnittyi kuitenkin kategorioiden rajojen muuttamiseen tai niihin sijoitettujen asioiden siirtämiseen kategoriasta toiseen eikä tiedonkäsitykseen, jonka kautta erot sekä normaali ja epänormaali muodostuvat. Tämän seurauksena pyrkimykset muuttaa epänormaali normaaliksi tuottivat epänormaalin uudelleen sen sijaan, että normaalin ja epänormaalin välinen dikotomia sekä epänormaaliin liittyvä toiseus olisivat purkautuneet.

Erilaisiksi nimettyjen läsnäoloa koulussa voi kuvata myönteisyyden ja kielteisyyden väliseksi jännitteiseksi rinnakkaiseloksi. Yhtäältä vedettiin rajaa myönteisen ja kielteisen sekä toivottavan ja ei-toivottavan erilaisuuden

välille. Myönteiseksi ajateltiin sellainen erilaisuus, jota ei pidetty ”liian” erilaisena normaaliin verrattuna ja jonka ei siten katsottu aiheuttavan ”liian paljon” muutoksia koulun järjestyksiin. Kielteisenä puolestaan pidettiin sellaista erilaisuutta, jonka katsottiin olevan ”liian” erilaista normaaliin verrattuna ja aiheuttavan siten myös ”liikaa” muutoksia koulun arkeen. Myös sitä pidettiin ongelmallisena, mikäli luokassa katsottiin olevan ”liian paljon” erilaisiksi nimettyjä oppilaita. Erilaisuuden määrää ja laatua sekä erilaisiksi nimettyjen oppilaiden tuomia hankaluuksia ja mahdollisuuksia arvotettiin siten normaalin oppilaan ja häntä opettavan opettajan sekä koulun normaalistavien käytäntöjen näkökulmasta.

Erilaiseksi ja poikkeavaksi nimetyn toisen läsnäoloon suhtauduttiin ambivalentisti. Yhtäältä toisen läsnäolosta ajateltiin seuraavan ongelmia sellaisille rakenteille ja järjestyksille, joiden lähtökohtana ja tavoitteena oli normaaleiksi nimettyjen oppilaiden kasvattaminen. Toisaalta toisen läsnäolon katsottiin mahdollistavan normaaleiksi nimettyjen kasvattamisen ja kasvamisen suvaitsevaisuuteen, erilaisuuden ymmärtämiseen ja kansainvälisyyteen. Ajatus toisen läsnäolon tuomista mahdollisuuksista perustui siihen, että koulun, yhteiskunnan ja maailman katsottiin muuttuneen. Muutosta koskevassa puheessa menneisyyden normatiiviksi ja luonnolliseksi asiantilaksi tuotettiin nurkkakuntaisuus (parochialism), homogeenisuus ja erilaisuuden sulkeminen ulkopuolelle, kun taas tämän päivän normatiiviksi tuotettiin moninaisuus, suvaitsevaisuus, tasa-arvoisuus ja kansainvälisyys. Tässä diskurssissa erilaisiksi nimettyjen läsnäolosta muodostuikin uusi normatiivi sille, millainen tämän päivän koulun ja maailman pitäisi olla. Muutosta ei pidetä vain kontekstin ja normaalin käsitteen muuttumisena, vaan muutos katsotaan edistykseksi ajallisella jatkumolla. Nykyinen konteksti ja käsitys normaalista tuotetaan siis edistyksellisemmäksi kuin entinen. Niinpä maahanmuuttajaoppilaiden ja erityisoppilaiden läsnäolon ajateltiin tässä uudessa tilanteessa mahdollistavan myös koulun kansainvälisyyden ja edistyksellisyyden eli eräänlaisen ajanmukaisuuden osoittamisen. Erilaisiksi ja poikkeaviksi nimettyjen toisten läsnäolosta tuli siten keino, jolla pyrittiin osoittamaan normaalin subjektin ja koulun pysyminen mukana edistyksellisenä pidetyssä kehityksessä. Vaikka toinen arvotettiin tällaisessa puheessa myönteiseksi, hänen arvostaan tuli kuitenkin välineellistä: poikkeava ja erilainen toinen asetettiin normaalin subjektin itsensä kehittämisen ja edistyksellisyyden osoittamisen välineeksi.

Ajatus erilaisuuden suvaitsemista koskevien näkemysten ajallisesta kehityksestä tuottaa myös uuden hierarkian suvaitsevien ja edistyksellisten sekä suvaitsemattomien ja nurkkakuntaisten tai traditionaalisten välille. Näin käsitys erilaisiksi nimettyjen oppilaiden inklusiota ja tasa-arvoisuutta koskevan tavoitteen edistyksellisyydestä sisältää jo itsessään epistemologisen eriarvoi-

suuden, joka toiseuttaa sekä erilaisiksi nimetyt että ne traditionaaliset, jotka eivät erilaisiksi nimettyjen läsnäoloa suvaitse.

Käsitys opetuksen ja koulun toiminnan perustana olevasta normaalista ja siitä poikkeavasta erityisen erilaiseksi nimetystä oppilaasta sekä luonnollisista sukupuolieroista heijastelee tapaa, jolla eroista valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 1994, 2004) puhutaan ja jolla normaali tuotetaan toiminnan keskiöön. Käsitys normaaleista ja yhdenmukaisista oppilaista sekä jo olemassa oleviksi ajatelluista ja ruumiillisista eroista esiintyy ensi kerran vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja se muodostuu opetussuunnitelmateksteissä sitä vallitsevammaksi, mitä lähemmäs tätä kirjoitettaessa voimassa olevia vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tullaan. Sen sijaan vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tunnistetaan monia mahdollisia oppilaiden välisiä eroja. Homogeenisuuden sijaan oppilasjoukko ajatellaan monin tavoin heterogeeniseksi. Lisäksi erojen nähdään liittyvän kaikkiin oppilaisiin ja opettajiin. Myös sen, mitä koulu ja oppilaana oleminen on, ajatellaan rakentuvan koulun tavoitteiden sekä opettajan ja oppilaiden monien taustojen välisen yhteisvaikutuksen seurauksena.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa käsitys koulusta historiallisesti, sosiaalisesti ja poliittisesti tuotettuna rakenteena sivuutetaan, yksilökeskeisyys korostuu ja ajatus monista samanaikaisista eroista katoaa. Vuosien 1994 ja 2004 yksilökeskeiset ja kontekstittomat opetussuunnitelman perusteet rakentuvat oletukselle opetuksen kohteena olevasta normaalista ”keskiverto-oppilaasta” sekä hänestä kulttuurisesti, kielellisesti tai oppimiseltaan poikkeavasta erilaisesta oppilaasta. Erojen kontekstuaalista muodostumista koskevista pohdintoista siirrytään normaalille oppilaalle asetettuihin näennäisen neutraaleihin tavoitteisiin sekä poikkeavaksi tuotetun erilaisuuden ”lokeroitun tunnistamiseen” ja lokeroon perustuvaan ymmärtämiseen ja huomioon ottamiseen.

Yksilöllisten, normaalia oppilasta koskevien tavoitteiden lisääntyminen sekä erojen ja kontekstin katoaminen liittyy koulutuksen depolitisoitumista ja dekontekstualisoitumista koskevaan prosessiin. Niin suomalaisessa kuin monien muidenkin maiden koulutuspolitiikassa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on siirrytty historiallis-yhteiskunnallisesta tarkastelusta kohti yksilöpsykologisia ja didaktisia tarkasteluja, joissa koulun ja yhteiskunnan välinen sidos jää huomiotta (Simola 1995, 1996, 2004, 2008; Popkewitz 1996, 2000a, 2008; Biesta 2010). Opetussuunnitelman tavoitteet irtoavat siitä, mitä koulu on, ja muodostuvat yhä enemmän ohjelmallisiksi tavoitteiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla (Simola 1997, 2004; 2008; Hannus ym. 2010). Tällöin ei enää pohdita sitä, millaisesta rakenteesta koulussa on kysymys ja

mikä voisi tämän huomioon ottaen olla mahdollista. Kasvatusta ei enää nähdä poliittiseksi toiminnaksi, vaan kasvatuksen hyväksi alkaa muodostua se, minkä voidaan tieteellisten teorioiden ja empiirisesti todennettujen tutkimusten perusteella osoittaa toimivan (Biesta 2010, 6). Tällöin jää kysymättä, millaisia tarkoitusperiä ja päämääriä varten kasvatetaan (Biesta 2010).

Vaikka yksilöllistymisen on nähty suomalaisissa opetussuunnitelmissa lisääntyneen vähitellen koko 1900-luvun ajan, vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita on pidetty käännekohtana, jonka jälkeen yksilö ja yksilölliset tavoitteet tulevat keskeisiksi ja opetussuunnitelman historiallinen ja yhteiskunnallinen konteksti katoaa (Simola 1995, 1997; ks. myös Rinne 1987; Launonen 2000; Poulter 2013). Vuosien 1970–2004 aikaperspektiivin sekä erotteluja koskevan analyysini perusteella vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden käsitys eroista on kuitenkin huomattavan erilainen verrattuna myöhempiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin.

Ajatus ruumiillisista ja luonnollisista eroista liittyy myös sellaiseen kontekstia ja subjektia koskevaan käsitykseen, jossa molemmat ymmärretään *jo* olemassa oleviksi eikä toisiinsa nähden muodostuviksi. Koulua ei ajatella sosiaalisesti tuotetuksi tilaksi, joka olisi itsessään erilaisten valtasuhteiden ilmentymä, ja joka tuottaisi myös siellä olevien ihmisten subjektiviteetit (Tolonen 2001; Gordon 2002, 38). Sen sijaan koulu ajatellaan ikään kuin tyhjäksi, staattiseksi ja epäpoliittiseksi tilaksi, johon tietynlaisia ominaisuuksia mukanaan kantavien oppilaiden nähdään tulevan ja jonka sisällä niin ikään neutraalia ja epäpoliittista opetusta ja koulukasvatusta ajatellaan toteutettavan. Tällöin koulun toimintaperiaatteet, organisatoriset järjestykset ja käytännöt näyttäytyvät normaaleiksi ja luonnollisiksi järjestyksiksi, eivätkä erilaisten diskurssien, poliittisten päämäärien ja sosiaalisten suhteiden välisten valtakamppailujen kunkin hetkiseksi tulokseksi. Myöskään käsitykset samantaisuudesta ja erilaisuudesta, normaalista ja epänormaalista eivät näyttäydy kontekstuaalisesti tuotetuiksi, vaan eroja pidetään luonnollisina, kontekstittomina ja universaaleina.

9.2 Mukaan ottaminen, ulossulkeminen ja normaalistava hallinta

Normaalin ja epänormaalin välinen vastakohtaisuus liittyy sekä kategorioiden sisäisiä että kategorioiden välisiä eroja koskevien hierarkkisten järjestysten tuottamiseen. Normaalin ja epänormaalin tuottaminen mahdollisti sekä mukaan ottamisen, ulkopuolelle sulkemisen että suostuttelevan hallinnan. Normaali muodostui normatiiviksi ja tavoiteltavaksi ominaisuudeksi, ja epänormaali siihen nähden ongelmalliseksi tai puutteelliseksi ja siten normatiivista

tapahtuvan auttamisen, huolehtimisen, korjaamisen tai ulkopuolelle sulkemisen kohteeksi.

Erottelut, kategorisoinnit, niiden muodostamat hierarkkiset vastakohtaparit sekä niihin liittyvät etuoikeutetut ja alistetut positiot rakentuivat intersektionaalisesti monien samanaikaisten ja toisiinsa kietoutuvien erottelujen, kategorioiden ja binaarisuuksien kautta. Suomalaisuuteen ja suomalaiseen yhteiskuntaan liitettiin usein sukupuolten ja yhteiskuntaluokkien välinen tasa-arvo, vapaus, rationaalisuus ja sekulaari luterilaisuus (ks. myös Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009). Ei-suomalaiseen koloniaaliseen toiseen taas projisoitiin traditionaalisuus sekä tasa-arvon, vapauden ja rationaalisuuden puuttuminen, minkä seurauksena toinen muodostui suomalaisen subjektin huolen tai paheksunnan sekä oikaisevien ja korjaavien toimenpiteiden kohteeksi. Samoin käsitys hyvästä oppilaasta liittyi sekä kansallisuuteen (suomalaisuus kunnollisuutena), yhteiskuntaluokkaan ("oikeat" olemisen ja tekemisen, puhumisen tavat sekä "oikea" tieto) että sukupuoleen (oletus tyttöjen ja poikien erilaisista ominaisuuksista oppilaina). Dikotomiseen sukupuoleen kietoutui myös käsitys heteroseksuaalisuudesta.

Kategorioihin liitettiin yleistysiksi siitä, mikä oli kullekin ryhmälle "ominaista" ja tavoiteltavaa, mikä taas siitä poikkeavaa ja ei-tavoiteltavaa. Kategoriset yleistykset (Lahelma 2009) toimivat mukaan ottamisen ja ulkopuolelle jättämisen keinoina sekä tietynlaiseen olemiseen, tietämiseen, käyttäytymiseen ja subjektiviteettiin suostuttelemisen keinoina. Kategorisia yleistysiksi käytettiin keinona ohjata oppilasta kohti "oman" sukupuolensa heteronormatiivisia ominaisuuksia, koulun kontekstissa oikeana pidettyä tietoa ja taitoja sekä keskiluokkaisia hyvän oppilaan ominaisuuksia. Normaaliksi tekeminen tapahtui osoittamalla virheitä, minkä kautta oikein olemisen, tekemisen ja tietämisen tapa tuli osoitetuksi. Samalla normatiiviin sopimattomat olemisen, tekemisen ja tietämisen tavat tulivat tuotetuiksi poikkeaviksi. Tällaiset oppilaat suljettiin ulkopuolelle tai asetettiin erilaisten korjaavien ja normaaliksi tekevien toimenpiteiden kohteiksi.

Kategoriset yleistykset toimivat maailman jäsentämisen ja "haltuun ottamisen" sekä oppilaiden erojen jäsentämisen ja tulkinnan välineinä. Maailmaa sekä oppilaiden subjektiviteetteja ja identiteettejä jäsennettiin kansallisten kategorioiden avulla tuottaen käsityksiä "meistä" ja "muista", "läheisemmiksi" ja "kaukaisemmiksi" nähdyistä kulttuureista, suomalaisuudesta ja ei-suomalaisuudesta sekä oppilaan kansallisesta identiteetistä. Ei-suomalaiseksi nimettyä oppilasta ja hänen toimintaansa tulkittiin kansallisuuteen, ihonväriin ja katsomukseen liittyvien erojen kautta. Katsomuksiin liittyviä kategorisia yleistysiksi käytettiin myös oppilaiden erojen jäsentämisen ja koulun toimin-

taan liittyvien ”poikkeusjärjestelyiden” perustana, mikä johti ongelmiin silloin, kun havaitut erot eivät vastanneet kategorioihin liitettyjä yleistyksiä.

Koulun toiminta ja organisatoriset järjestykset rakentuivat normaalien eli suomenkielisten, valkoihoisten, keskiluokkaisten, sekulaarin luterilaisten ja ”normaaleja” tavoitteita seuraavien oppilaiden kasvattamiselle. Esimerkiksi lukujärjestyksen rakentamista, oppituntien sijoittelua, oppituntien ulkopuolisia aktiviteetteja ja tukitoimia, ruokailua sekä yläkouluvalintoja koskevat periaatteet ja käytännöt perustuivat normaalille. Ne myös tukivat ennen kaikkea normaaleja oppilaita ja asettivat oppilaat siten eriarvoiseen asemaan. Koulupäivän jakautumista normaaliin ja sen ylittävään voi kuitenkin pitää koulun yhteiskunnallisten tehtävien ja tavoitteiden näkökulmasta myös perusteltuna: ne, joiden normaalistamisen onnistuu vähemmällä, pääsevät koulusta aiemmin, kun taas ne, joiden katsotaan tarvitsevan tähän enemmän tukea, ohjausta tai korjaavia toimenpiteitä, jäävät koululle normaalin koulupäivän jälkeen tätä tehtävää suorittamaan.

Normaalien kasvattamiseen perustuvat koulun järjestykset asettivat myös henkilökunnan jäsenet eriarvoiseen asemaan: eniten valtaa kouluyhteisössä oli niillä henkilöillä, joiden tehtävänä oli normaalien opettaminen. Alakoulun työyhteisön keskiössä oli luokanopettaja ja hänen työnsä. Oman äidinkielen ja uskonnon kiertävien opettajien työ asettui tähän nähden alisteisiksi, mikä heijastui myös heidän asemaansa työyhteisössä. Luokanopettajan työlle alisteisia olivat myös opetustyötä avustavat sekä koulun toimintaa palvelevat ja yllä pitävät tehtävät. Myös ulkoistaminen ja kilpailutus heikensi kilpailutettujen työntekijäryhmien, eli kouluisäntien, siivoojien ja keittiöhenkilökunnan, asemaa koulussa.

Normaalille perustuvat ja sitä tuottavat käytännöt tulivat ilmi myös samanlaisen ja erilaisen kohtelun periaatteissa. Koulun toiminnan lähtökohtana ja oppilaiden sisäistämisen kanssavalvonnan pääperiaatteena olivat kaikkien kohteleva ”samalla tavalla”, siis normaalin oppilaan tavoin, sekä yhteisyys ja yhdessä oleminen.

Näihin periaatteisiin tehtiin perustelluista syistä poikkeuksia. Se, mikä tunnistettiin syyksi ja tunnustettiin perustelluksi syyksi, riippui kuitenkin kategorisen enemmistön päätöksistä ollen siten niille alisteista. Lisäksi erilainen kohtelu rajautui usein yksilö- tai pienryhmätasolla tehtäviin poikkeuksiin sen sijaan, että olisi pyritty koko koulun toimintakulttuurin muuttamiseen. Erojen ja erilaisten epistemologisten viitekehysten tunnustamiseen liittyviä sekä koulun kulttuurisia järjestyksiä koskevia muutoksia pidettiin ongelmallisina. Niitä koskevissa neuvotteluissa oli kyse lähinnä siitä, mistä toisen kanssa ei neuvoteltaisi. Toisen kanssa neuvotteleva muodostui ongelmalliseksi erityisesti siksi, että suomalainen kulttuuri ja koulun toiminnan periaatteet

näyttäytyivät ylivertaisiksi suhteessa toiseen ja hänen kulttuuriinsa. Suomalaisen subjektin ja modernia yhteiskuntaa yllä pitävän koulun vastuulla nähtiin siten olevan sellaisista luovuttamattomista periaatteista ja arvoista kiinni pitäminen, joita toisella ei nähty olevan. Samanlaista kohtelua perusteltiin myös vetoamalla ”maan tapaan” sekä enemmistön demokratiaan. Kulttuuristen käytäntöjen perusteluna käytettiin sekä kertomusta historiallisesta yhtenäisyydestä että enemmistöasemaa.

9.3 Monikulttuuriseksi ja lähiöoppilaaksi nimeäminen erona ja normaalistavana hallintana

Tarkastelemissani opetussuunnitelmissa, Opetushallituksen asiantuntijoiden puheessa sekä koulun käytännöissä monikulttuurisuus liitettiin pääasiassa maahanmuuttajiin ja maahanmuuttajataustaan. Maahanmuuttajaoppilaiksi nimettiin sekä itse maahan muuttaneita että maahanmuuttajavanhempien Suomessa syntyneitä lapsia. Vaikka toisaalta tunnistettiin, että monet maahanmuuttajiksi nimetyistä oppilaista olivat syntyneet Suomessa, tämä ei murtanut monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajuutta koskevia merkityksiä eikä näiden kahden käsitteen välistä yhteyttä. Silloin, kun Suomessa syntyminen tunnistettiin, käytettiin eron merkinä kuitenkin maahanmuuttajataustaisuutta. Maahanmuuttajaksi ei myöskään nimetty ketä tahansa tosiasiallisesti maahan muuttanutta, vaan käsitteellä nimettiin niitä, joita pidettiin kansallisuuden, ihonvärin ja uskonnon perusteella erilaisina verrattuna valkoihoiseen, eurooppalaiseen ja sekulaariin kristittyyn subjettiin. Sen sijaan tosiasiallisesti maahan muuttaneita, mutta valkoihoisen, eurooppalaisen ja sekulaarin kristityn subjektin kanssa riittävän samanlaisina pidettyjä henkilöitä ei mielletty maahanmuuttajiksi, vaan korkeintaan hieman erilaisiksi. Maahanmuuttajaksi, maahanmuuttajataustaiseksi tai monikulttuuriseksi nimeäminen toimi siten ylisukupolvisena ei-suomalaiseksi nimeämisen, rodullistamisen ja ulkopuolelle sulkemisen keinona.

Monikulttuuriseksi nimeämisellä tehtiin ennen kaikkea eroa valkoihoiseen suomalaisuuteen. Toisen representaatioksi muodostui kaikki se, mitä valkoihoisen suomalaisen, keskiluokkaisen, sekulaarin tai sekulaarin luterilaisen, demokraattisen, suvaitsevan ja tasa-arvoisen suomalaisen subjektin ei nähty olevan. Monikulttuurisuuspuheen keskiöön tuotettiin tummaihoisen ja ei-eurooppalainen muslimioppilas sekä hänen perheensä, eli rodullistettu, uskonnollistettu ja kulttuurisesti essentialisoitu koloniaalinen toinen (ks. myös Martikainen 2008; Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009; Tuori 2009). Toisen representaatiossa heijastui suomalaisen subjektin peilikuva, hänen konstruoimansa toinen, jota vasten hänen subjektiutensa tuotetaan. Monikulttuurisuuspuheen marginaaliin (ja monikulttuurisen toisen representaation tuot-

tamisessa merkitykseltään implisiittiseksi) jäivät yhteiskuntaluokkaa, sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevat erot sekä suomalaisiksi että ei-suomalaisiksi nimettyjen joukossa. Myöskään historiallisiksi vähemmistöiksi nimetyt ryhmät eivät olleet osa monikulttuurisuuspuhetta. Rodullistetun ja uskonnollistetun koloniaalisen toisen ympärille keskittyvässä monikulttuurisuuspuheessa marginaaliin jäivät myös läntisistä maista tulevat valkoihoiset maahanmuuttajat sekä läntisten maiden ulkopuolelta tulevat sekulaarit tai kristityt maahanmuuttajat.

Monikulttuurisuuden käsitteellä tarkoitettiin yksittäisen oppilaan ominaisuuksia, yhteiskunnan, kaupungin ja koulun demografista tilannetta sekä yhteiskunnallista ideologiaa ja siihen perustuvia toimintamalleja. Monikulttuuriseksi kouluiksi nimettiin kouluja, joissa oli maahanmuuttajaoppilaita. Tällainen käsitys monikulttuurisuudesta kiinnittää eron ruumiiseen ja essentialisoi sen (ks. Ahmed 2000). Monikulttuuriseksi tai maahanmuuttajaksi nimettyä koloniaalista toista pidetään tuntemattomana (Derrida 1997) ja läntiseen kaupunkitilaan kuulumattomana (Santos 2007) vieraana. Hänen ruumiinsa läsnäolosta tulee pelon aihe (Ahmed 2000). Tällaiset toiset asetetaan yhteiskunnallisen hallinnan ja järjestykseen asettamisen kohteiksi.

Monikulttuurisuutta demografisena muutoksena ajatteleva lähestymistapa on ollut vallitseva sekä monissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa (ks. Huttunen ym. 2005; Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009) että monikulttuurisuutta ja monikulttuurista koulua koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Talib ym. 2009; Paavola & Talib 2010; Klemelä ym. 2011). Analysoimieni opetussuunnitelmien ja muiden koulutuspoliittisten asiakirjojen, koulun diskursiivisten käytäntöjen, monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta koskevan tutkimuksen sekä yhteiskunnallisten keskustelujen lähtökohdat ovatkin pitkälti samansuuntaisia ja perustuvat samankaltaisiin oletuksiin. Kaikissa kysymys monikulttuurisuudesta on ymmärretty kolmannelta maailmalta ensimmäiseen maailmaan suuntautuvan maahanmuuton jälkeiseksi tilaksi, jonka taustalla on implisiittinen oletus yhtenäisenä pidetyn kansallisvaltioyhteiskunnan (Wimmer & Schiller 2002; Hall 2003a) särkymisestä. Monikulttuurisuudesta on siten tullut nimitys uudeksi ajattelulle yhteiskunnalliselle tilanteelle sekä politiikalle, jossa maahan muuttaneita pyritään integroimaan ja kotouttamaan (Lehtonen 2004a, 262, 2009), jotta tämä yhtenäisyys voitaisiin tehdä jälleen eheäksi. Puhe monikulttuurisuudesta onkin ennen kaikkea puhetta koloniaalisesta toisesta, hänen ”aiheuttamistaan” yhteiskunnan muutoksista sekä hänen kesyttämistään ja järjestykseen asettamisestaan. Maahanmuuttoa koskevaa diskurssia ja siihen kiinnittyviä epistemologisia, diskursiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia jakoja voikin pitää kolonisoijan ja kolonisoidun metaforien (Santos 2007) paluuna.

Monissa Helsingin kaupungin kouluissa, myös tutkimuskoulu Vaahterasa, toteutettu monikulttuurisen opetuksen toimintamalli muodostui toisen kotouttamisen ja kesyttämisen välineeksi. Monikulttuurinen opetus tarkoitti maahanmuuttajiksi nimetyille oppilaille suunnattua opetusta ja erityispalveluita, johon sisältyvät oman äidinkielen, uskonnon ja suomi toisena kielenä -oppiaineen opetus sekä tukiopeus (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2005). Toimintamalli on pedagogis-hallinnollinen ratkaisu, jonka alle on kerätty erityisesti maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettut erityispalvelut. Yhdenvertaisuuteen, rasisminvastaisuuteen, kaikille yhteisten oppiaineiden sisältöihin ja koko koulun toimintakulttuuriin (esim. Banks 2002; Sleeter & Grant 2007) tai tiedonkäsitykseen liittyvät kysymykset eivät sen sijaan kuulu monikulttuurisen opetuksen alle. Niitä käsitellään toisaalla, osana yleistä opetussuunnitelmaa. Näin monikulttuurisen opetuksen alle on sijoitettu lähinnä se, minkä katsotaan liittyvän kulttuurisesti erilaisiksi nimettyjen kasvattamiseen, jolloin monikulttuurisesta kasvattuksesta tulee lähinnä maahanmuuttajapedagogiikkaa tai maahanmuuttajille suunnattua erityispedagogiikkaa.

Monikulttuurisen opetuksen toimintamallia voi pitää yhtenä ratkaisuna siihen, miten yhteiskunnallisissa integraatiopuheissa ja valtakunnallisissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994 ja 2004) korostettua maahanmuuttajien ja heidän kulttuuriensa ottamista huomioon pyritään toteuttamaan. Maahanmuuttajaksi tai monikulttuuriseksi oppilaaksi nimeäminen, ”kulttuurinen tunnustaminen”, mahdollistaa tulehminen yhteiskunnan piiriin. Opetushallituksen asiantuntijoiden mukaan maahanmuuttajan käsitettä on opetussuunnitelmatekstissä tarkoituksella laajennettu kattamaan myös maahanmuuttajavanhempien Suomessa syntyneet lapset, millä pyritään takaamaan mahdollisuus opiskelua koskevaan tukeen. Samat kategoriat, jotka mahdollistavat ottamisen mukaan, mahdollistavat kuitenkin myös episteemisen, diskursiivisen, sosiaalisen ja materiaalsen sulkemisen ulkopuolelle. Maahanmuuttajaksi tai monikulttuuriseksi nimeäminen tarkoittaaakin samalla suostumista subjektiviteettia rajaaviin essentialistisiin kategorioihin sekä sulkemista suomalaisuuden ulkopuolelle.

Yhteiskunnan piiriin tuleminen tarkoittaa myös suostumista yhteiskunnalliseen hallintaan. Yhteiskunta- ja väestöpoliittisesta näkökulmasta katsottuna erojen tunnustaminen johtaa kysymykseen siitä, miten nämä erot järjestetään yhteiskunta- ja koulutuspoliittisin toimin osaksi yhteiskunnallista elämää. Monikulttuurisen kasvatuksen tehtäväksi nähdään kansalaistaminen, oppilaan tuottaminen suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi sekä yhteiskunnan tasapainoisen kehityksen varmistaminen (eksplisiittisesti esim. Klemelä ym. 2011). Monikulttuuriseksi nimetyistä tulee monikulttuurisen eri-

tyiskasvatuksen ja yhteiskuntaan normaalistavien, kotouttavien ja kansalais-tavien toimien ja kehitystavoitteiden kohteita.

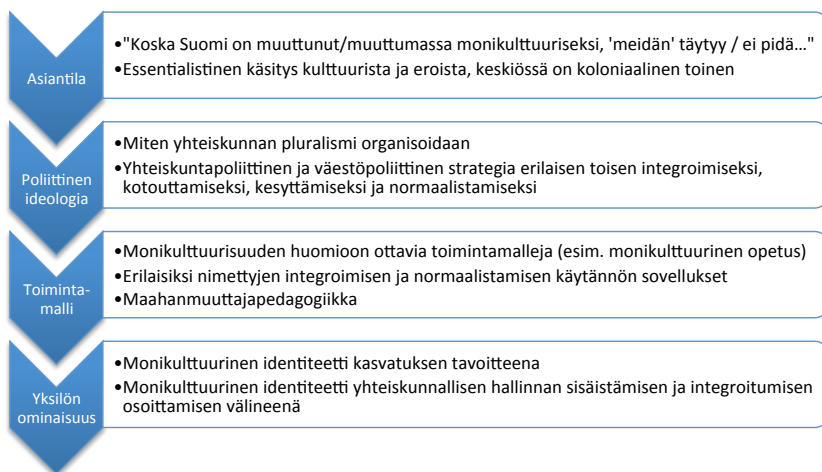
Kansalaissubjektin ohella myös kansallista kulttuuria ja kansallista identi-teettiä (kuten myös oppilaan omaa kulttuuria ja kulttuuri-identiteettiä) koske-vat tavoitteet ovat keskeisiä yhteiskunnallisen hallinnan välineitä. Maahan-muuttajiksi tai monikulttuurisiksi nimettyjen oppilaiden sekä niin sanottujen historiallisten vähemmistöjen kohdalla monikulttuurinen identiteetti, kaksois-identiteetti tai kaksikielinen identiteetti muodostuvat yhteiskunnallisen hal-linnan ja järjestykseen asettamisen yksilötason menetelmiksi sekä tämän itsehallinnan sisäistämisen ja onnistumisen mittareiksi.

Kulttuurisesti essentialistisen ”kaksoisidentiteetin” puoliskot eivät kuiten-kaan ole yhdenvertaisia, sillä suomen kielen hallitseminen ja suomalaisen kulttuurin tunteminen sekä suomalaiskansallinen identiteetti asettuvat yliver-taisiksi ja myös ehdottomiksi suhteessa muun kansallisen tai etnisen ryhmän kieleen, kulttuuriin tai identiteettiin, jotka ovat pikemminkin välineellisiä (ks. myös Lappalainen & Rajander 2005). Vähemmistöidentiteetti yksinään ei riitä, jos siihen ei yhdisty suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin tuntemista sekä suomalaista identiteettiä. Ilman näitä vähemmistöidentiteetti tulkitaan pikemminkin yhteiskunnallisen erillisyyden ja eristäytymisen merkiksi ja siten yhteiskunnalliseksi riskiksi ja huolen aiheeksi. Tällaisiin henkilöihin ja kehityskuluihin nähdään tarpeelliseksi puuttua erilaisin oppilasta tai perhettä tukevin ja korjaavin toimin.

Ymmärränkin käsityksen monikulttuurisuudesta rakentuvan seuraavasti (kuvio 4): Lähtökohtana on käsitys monikulttuurisuudesta maahanmuuton jälkeisenä demografisena tilanteena (Wahlbeck 2003), millä tarkoitetaan erityisesti koloniaalisten toisten ruumiiden läsnäoloa aiemmin valkoiseksi ja yhtenäiseksi ajatellussa kansallisessa moderniteetin tilassa (Ahmed 2000; Wimmer & Schiller 2002; Hall 2003a; Santos 2007). Monikulttuurisuudella nimitään ei-suomalaisena pidettyä ja monikulttuurisella yhteiskunnalla ei-suomalaisen toisen läsnäoloa yhteiskunnassa. Lähtökohta on sekä kulttuu-rieroja essentialisoiva että ei-suomalaisiksi nimettyjä toiseuttava.

Voi ajatella, että sekä perustelu ”koska Suomesta on tullut monikulttuuri-nen niin ’meidän’ pitää...” että sen vastakohta ”...niin ’meidän’ ei pidä” perustuvat molemmat essentialistiseen käsitykseen kulttuurista ja erilaisuuden keskiössä olevasta koloniaalisesta toisesta. Tästä oletetusta ”asiantilasta” tehdään vain erilaisia johtopäätöksiä (ks. myös Huttunen ym. 2005; Tuori 2009; Pauha 2012). Molemmissa oletetaan, että Suomi ja suomalaisuus ovat olleet sisäisesti yhtenäisiä ja että erot ovat maahanmuuton ja koloniaalisen toisen läsnäolon seurausta. Molemmissa puhujana ja toimijana on suomalai-

nen subjekti, ja toinen tuotetaan tämän puheen, arvottamisen ja toiminnan kohteeksi (ks. myös Tuori 2009).



Kuvio 4. Monikulttuurisuutta koskevan puheen logiikka ja hallinnan rakentuminen toiseuttavassa monikulttuurisuuspuheessa.

Demografista asiantilaa koskevan epistemologian pohjalta rakentuu *poliittinen ideologia* (Wahlbeck 2003), jossa määritetään se, miten moninaisuus tulisi yhteiskunnassa (tai koulun toimintakulttuurissa) järjestää ja mitä moninaisuuden tasa-arvolla tarkoitetaan. Poliittisessa ideologiassa on siis kyse siitä, millaista yhteiskuntapolitiikkaa sekä valtion, väestöryhmien ja yksilön välistä suhdetta tässä uudeksi ajatellussa tilanteessa pyritään rakentamaan. Poliittisten ideologioiden hahmottelijana, ryhmien välisen tasa-arvon sekä ryhmien ja yksilöiden välisten oikeuksien ja velvollisuuksien määrittelijänä on kuitenkin suomalainen subjekti. Toinen on tämän puheen, luokittelun ja toiminnan kohde, jota harvoin kuullaan ja jolla ei ole useinkaan pääsyä keskusteluun vertaisena ja subjektina (esim. Tuori 2009).

Yhteiskuntapoliittisten ja väestöpoliittisten tavoitteiden toteuttamiseksi sekä integraation edistämiseksi tuotetaan erilaisia *toimintamalleja* (Wahlbeck 2003), kuten monikulttuurisen opetuksen toimintamalli. Nämä toimintamallit huolehtivat siitä, miten kotouttavaa, kesyttävää ja normalistavaa hallintaa käytännön tasolla toteutetaan ja miten itsehallinta subjekteihin istutetaan. Koulun tehtävänä on tuottaa hyvän kansalaisen ideaalin mukaisia, kansalaisen vastuut ja velvollisuudet sisäistäneitä, yhteiskunnan jäseniä. Monikulttuurinen identiteetti toimii sekä kasvatuksen tavoitteena että mittarina, jolla

integraation onnistumisen astetta arvioidaan (ks. myös Riikonen & Dervin 2012). Vaikka monikulttuurinen identiteetti periaatteessa sisältää vähemmistöidentiteetin, käytännössä integraation onnistumisen mittarina on se, miten hyvin toinen performoi varsin rajattua, valtakulttuuriksi nimettyä suomalaisuutta. Kunnollisuuden jatkuva osoittaminen on keino, jolla tilapäistä osallisuutta suomalaisuudesta yritetään aina uudelleen lunastaa.

Osittain monikulttuurisen oppilaan konstruktion liittyväksi ja osittain siitä erilliseksi koulun diskursiivisissa käytännöissä tuotettiin lähiöoppilaan ja lähiövanhemman konstruktiot. Tällainen oppilas tai vanhempi on yhtäältä ei-keskiluokkainen ja toisaalta ei-valkoihoinen. Nämä kietoutuvat yhteen tuottajan subjektiviteetin, jota pidetään sekä modernin että myöhäismodernin kosmopoliittisen kansalaisen (Popkewitz 2008; Andreotti 2010a) vastakohtina. Lähiöoppilaalta ja vanhemmalta katsotaan siten puuttuvan kaikki ne ominaisuudet, joita valkoisella ja keskiluokkaisella modernilla ja myöhäismodernilla kosmopoliittisella subjektilla katsotaan olevan. Ei-moderni lähiöoppilas tuotetaan yhteiskunnallisen huolipuheen kohteeksi, ongelmaksi, joka modernin subjektin tulee ratkaista ja asettaa järjestykseen.

Koulun tehtävänä on muiden yhteiskunnallisten toimijoiden ohella löytää keinoja, joiden avulla tällainen oppilas ”pelastetaan” modernin tai myöhäismodernin yhteiskunnan kansalaisuuteen ja ”parempaan elämään”. Tutkimuskoulujeni toimintakulttuuri rakentuikin sen pohjalta, katsottiinko koulussa opiskelevan lähiöoppilaita vai ei. Lähiön asuinalueella sijaitsevan koulun tehtävänä pidettiin korjaavien toimenpiteiden kehittämistä, kun taas valkoisen ja keskiluokkaisen asuinalueen koulussa lähtökohtana oli oppilaiden taitojen kehittäminen edelleen ja vastaaminen vanhempien odotuksiin. Oppilaan konstruktio ja siihen liittyvä ennuste tuottivat itseään: lähiöoppilaan ajateltiin olevan tietynlainen, ja hänen toimintansa puolestaan osoitti hänen olevan lähiöoppilas. Teot tulkittiin siten osoituksiksi oppilaan ominaisuuksista, ja ominaisuuksien puolestaan ajateltiin selittävän oppilaiden tekoja. Toisin toimiminen tulkittiin tilapäiseksi tai satunnaiseksi eroksi suhteessa oppilaalle ”ominaiseen” toimintaan. Näin ollen normaalin oppilaan ei-toivottuja tekoja pidettiin satunnaisina, kun taas lähiöoppilaan kohdalla ne katsottiin säännönmukaisiksi. Oppilaille oli siten tarjolla erilaisia subjektiviteetteja ja positioita riippuen siitä, kategorisoitiinko heidät normaaleiksi vai lähiöoppilaiksi, sekä siitä, millaisessa koulussa he opiskelivat.

9.4 Mikä on muuttunut?

Mikä koulussa sitten on muuttunut? Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1970, 1985, 1994 ja 2004) analyysi tekee näkyväksi ajallisen muutoksen, katkokset ja jatkuvuuden. Historiallis-diskursiivisen tarkastelun kautta

käy ilmi, että nykyhetkestä katsottuna ehkä itsestään selviltä ja luonnollisilta-kin näyttävät puhettavat, erottelut ja normatiivit eivät ole aina olleet samanlaisia. Opetussuunnitelmat eivät ole ainoa koulun arkea säätelevä asiakirja eivätkä ne myöskään sellaisinaan siirry koulun arkeen. Ne antavat kuitenkin suuntaviivat ja määrittelevät rakenteelliset ehdot ja tavoitteet, jotka säätelevät koulun toimintaa. Opetussuunnitelmia voi lukea paitsi koulutuspoliittisina tahdon ilmauksina ja neuvotteluiden kiteytyminä myös kulloisenkin hetken yhteiskunnallisten diskurssien heijastumina. Näin ajateltuna ne kertovat jostain niistä puhettavoista, erotteluista ja toiseuksista, jotka ovat yhteiskunnassa muutoinkin esillä, ja ovat läsnä koulussa myös arjen puheen ja toiminnan kautta.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä opetussuunnitelmateksteihin liittyviä muutoksia ovat eroa koskevien käsitysten muuttuminen vuoden 1970 ja sen jälkeisten opetussuunnitelmien välillä, normaalin ja ilman ruumista ja kontekstia olevan yksilön tuottaminen opetussuunnitelmatekstin keskiöön sekä koulutuksen tavoitteita koskevan poliittisuuden ja kontekstuaalisuuden häivyttäminen. Vaikka puhe oppimiseltaan ja käyttäytymiseltään poikkeavista oppilaista on ollut jollain tavoin mukana myös vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, eroja ja kontekstia koskevien käsitysten muuttuminen opetussuunnitelmatekstissä on johtanut erityisyyttä koskevien erottelujen normalisoitumiseen, luonnollistumiseen ja epäpolitisoitumiseen. Tämä puolestaan ohjaa ajattelemaan eroja myös koulun arjessa olevina ja luonnollisina eikä tuotettuina ja siten poliittisina.

Myös kouluun ja koulutukseen liittyvät rakenteelliset tehtävät ja sisäiset jännitteet sekä koulutuksen tavoitteita koskevien näkökulmien moninaisuus ja ristiriitaisuus sivuutetaan vuoden 1970 jälkeisissä opetussuunnitelman perusteissa. Uudemmat opetussuunnitelmat eivät ohjaa lukijaa pohtimaan näitä kysymyksiä ja tunnistamaan niihin liittyviä monenlaisia näkökulmia, vaan ottamaan kuvaukset ja tavoitteet annettuina ja ikään kuin neutraaleina ja ristiriidattomina tosiasioiden kuvauksina. Näin ne eivät myöskään tarjoa työkaluja siihen, millä tavoin koulun arjessa läsnä olevia jännitteitä voisi analysoida ja käsitteellistää.

Kun opetussuunnitelmatekstin muuttuminen tehdään näkyväksi, käy ymmärrettäväksi myös se, millaiseen kontekstiin monikulttuurisuutta koskevat tavoitteet opetussuunnitelmatekstissä asettuvat ja millaiseen eroja koskevaan käsitykseen ne perustuvat. Vaikka monikulttuuriseksi nimetyn toisen kulttuurista erilaisuutta ja poikkeavuutta koskevat käsitykset voi osin paikantaa kansakuntaa ja kansallisia kulttuureja koskevaan olemukselliseen ajatteluun, yhtä lailla merkityksellistä on myös muiden erojen ja niiden yhteisvaikutuksen sivuuttaminen sekä oppilaiden, opettajien että koko koulun kohdalla.

Tämän seurauksena sekä käsitys suomalaisuudesta että sen vastinparina toimivasta ei-suomalaisesta monikulttuurisuudesta kapeutuu opetussuunnitelma-tekstissä. Koulun yhteiskunnallisten tehtävien sekä koulutuksen poliittisuuden ja jännitteisyyden sivuuttaminen heijastuu myös siihen, että monikulttuurisiksi, maahanmuuttajiksi ja erityisoppilaisiksi nimettyjen oppilaiden kasvatukseen liittyvä yhteiskunnallisen hallinnan ulottuvuus jää tunnistamatta. Tällöin toisten hallintaan liittyvät toimet näyttäytyvät yksinomaan huolenpidollisiksi, pelastaviksi ja tasa-arvoa lisääviksi eikä niiden normaalistavaa ja kesyttävää tehtävää tunnisteta. Koulun arjessa tämä tarkoittaa sitä, ettei epäsymmetrisiä positiota ja toiseutta uudelleen tuottavia puhetapoja ja toiminnan asentoja välttämättä tiedosteta. Tunnistamatta jää myös ylipäättään se, että koulukasvatus on erottelevaa, subjektiviteetteja tuottavaa ja mukaan ottavaa mutta samalla myös ulkopuolelle jättävää.

Opetussuunnitelmien perusteiden analyysin myötä piirtyy myös kuva koulun ja opettajan tehtäviä koskevista diskursiivisista ja rakenteellisista muutoksista. Välineellisten tavoitteiden korostuessa kasvatuksen itsenäinen tehtävä ja tavoitteet ovat jääneet taka-alalle. Aiempien opetussuunnitelma-tekstien diskursiivinen tarkastelu on yksi tapa, jolla työelämän ja elinkeinoelämän olioitumista, kansainvälistymistä, yhteiskunnan ja työelämän rakenteellisia muutoksia sekä koulun tehtävien muuttumisen välistä kytköstä voi lähestyä. Peruskoulun opetussuunnitelmien vertailu tuo esiin, kuinka koulun ja koulukasvatuksen tehtävä sekä koulun ja opettajan positiot ovat muuttuneet. Vertailun kautta myös nykyinen asiakkuutta ja palvelukykyä korostava puhe sekä kouluun kohdistuvat odotukset on mahdollista asettaa ajalliseen perspektiiviin.

Siitä, kun monikulttuurista toista koskevan tiedon tuottaminen ja hallinta katsottiin ensi kerran ajankohtaisiksi kysymyksiksi ja kun monikulttuurisuutta koskevat asiat ensi kerran kirjattiin opetussuunnitelmaan, on kulunut aikaa reilut parikymmentä vuotta. Voi ajatella, että monikulttuurisuutta koskevan puheen ja maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntymisen seurauksena monikulttuurisesta erilaisuudesta on tullut jollain tavoin arkipäiväistä. Erilaisiksi nimettyjen oppilaiden, erilaisten ruumiiden, läsnäolo näyttäytyy tavalliseksi ja siihen on jossain määrin totuttu. Jotkut kulttuurisen erilaisuuden tunnustamisen käytännöt ja monikulttuurisen opetuksen mallit ovat löytäneet paikkansa. Samalla monet käytännöt ovat edelleen vakiintumattomia ja hakevat paikkaansa.

Yhtäältä voi ajatella, että eksoottisuuden katoaminen ja erilaisuuden arkipäiväistyminen mahdollistaisivat yhdenvertaisuuden lisääntymisen koulun arjessa. Toisaalta voi ajatella, että erilaisuuden arkipäiväistyminen tarkoittaa myös sitä, että erilaisuus tulee kategorisoiduksi, jolloin sille löydetään omat

lokeronsa, joiden kautta ja joiden rajoissa tunnustaminen ja kohtaaminen tapahtuvat. Voi kysyä, rakentuuko kohtaaminen neuvotteluksi, jossa kategoriat, toiseen projisoitu vieraus ja alistainen positio purkautuvat ja jossa ollaan avoimia toisin ajattelemiselle. Vai tuleeko kategorioista luonnollisia ja tuotetaan niiden avulla epäsymmetrisiä positioita, joiden pohjalta ”neuvotteluja” käydään (King 2009)? Seuraako kaukaisen vieraan tulemisesta lähelle, osaksi arkea, siten toiseen projisoidun vierauden katoaminen, vai voiko vieraan läsnäolo tulla tuotetuksi myös ”muukalaisvaaraksi” (stranger danger)? Ahmedin (2000, 12) mukaan toisista tulee muukalaisia ja toisista kulttuureista muukalaisten kulttuureja ainoastaan silloin, kun he tulevat liian lähelle, eli silloin, kun kohtaamisen todennäköisyys kasvaa. Voi pohtia, miten ne puhe-
tavat, joissa toisen nähdään asettavan suomalaiselle yhteiskunnalle vaatimuksia tai joissa tiettyjen asuinalueiden pelätään muodostuvan väkivallan ja lait-
tomuuden tyyssijoiksi, ovat osaltaan kuvauksia muukalaisvaarasta, läntisen subjektin reaktioista sallitun fyysisen liikkuvuuden rajat tai sosiaalisten ja epistemologisten kategorioiden rajat ylittäviä (tai ylittämään pyrkiviä) toisia kohtaan.

9.5 Keskustelun avauksia – mikä olisi mahdollista?

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut sitä, miten toiseudet rakentuvat koulussa episteemisinä, diskursiivisina, sosiaalisina ja materiaalisina epäsymmetrioina. Tutkimuksessani on siten ollut kyse pikemminkin rakenteiden tuottamien epäsymmetristen positioiden kuin yksittäisten henkilöiden tai ryhmien asenteiden analysoimisesta. Yksittäisten henkilöiden sijaan olen tarkastellut niitä viitekehyksiä, joiden kautta käsityksiä ja tietoa itsestä, toisesta ja ympäröivästä maailmasta tuotetaan.

Kun tieto ja käytännöt ymmärretään diskursiivisesti rakentuneiksi, on mahdollista ajatella, etteivät erot ja kategoriat, jotka käytännöissä muodostuvat, ole pysyviä ja kontekstittomia, eivätkä subjektiivisempiä ja toimijuus ole vapaita. Sen sijaan ne kaikki muodostuvat ja ovat olemassa aina suhteessa johonkin. Tämän vuoksi on tärkeää kysyä, miten nämä suhteet muodostuvat ja millaiset epistemologiset, diskursiiviset, sosiaaliset ja materiaaliset rakenteet pitävät niitä yllä. Tärkeää on myös tarkastella sitä, millaisissa diskurssissa keskustelua käydään ja miten se saattaa jo itsessään tulla tuottaneeksi uudelleen ne erot, hierarkkiset kategoriat ja toiseudet, joista yritetään päästä eroon. Huomio keskittyy siten diskurssien ja niissä olevien tiedonkäsitysten sekä niistä seuraavien subjektiviteettien, positioiden ja epäsymmetrioiden tarkasteluun. Erojen, kategorioiden, subjektiviteettien ja toiseuksien näkeminen diskursiivisesti tuotetuiksi mahdollistaa siten sen, että on mahdollista kuvitella

toisenlaisia viitekehyksiä ja puhetapoja, joissa positiot ja kohtaamiset rakentuvat toisin.

Toiseudessa on kysymys vallasta; vallasta suhteessa tietoon ja positiioihin. Valta tuottaa ulos sulkemista ja toiseutta, mutta se tuottaa samalla myös kulumista. Sekä toinen että itse ovat vallan tuotteita. Epäsymmetrisesti rakentuvissa positiioissa joillain on enemmän valtaa kuin toisilla; silti sekä hallitsija että hallittava rakentuvat molemmat saman tiedon järjestelmän kautta. Tämä järjestelmä tuottaa jotkut hierarkioissa korkeammalle kuin toiset. Tiedon järjestelmä, jonka kautta hierarkia muodostuu, säätelee kuitenkin sekä subjektin että toisen positiioita. Toiseuden ja siihen liittyvän eriarvoisuuden purkamisessa ei ole kysymys siitä, miten positioiden välinen eriarvoisuus korjataan tai mitä ”itse” tai ”me” pyrkivät tekemään toisen aseman muuttamiseksi (puolesta toimiminen), vaan miten tiedon järjestelmä, jolle hierarkiat ja positiot perustuvat ja joka tuottaa itsen ja toisen, tehdään näkyväksi ja problematisoidaan. Samalla avautuu mahdollisuus ajatella toisin sekä löytää keinoja, joilla tätä tiedon järjestelmää voi pyrkiä horjuttamaan tai häiritsemään (Youldell 2011).

Tiedon järjestelmien ja tiedonkäsityksen ohella on oleellista pohtia sitä, millaiseen käsitykseen subjektuudesta ja ihmisyydestä keskustelu ja toiminta perustuvat ja mitä näistä käsityksistä seuraa. Miten nämä käsitykset saattavat itsessään perustua oletuksiin, jotka tekevät tasa-arvon tavoitteen mahdolltomaksi? Miten käsitys esidiskursiivisesta ja olemuksellisesta subjektista ohjaa näkemään erojen ja eriarvoisuuden dynamiikkaa? Miten oletus sivistyneestä, järjellisestä ja rationaalisesta ihmisyydestä sisältää jo itsessään alistaisen toisen? Mikäli tasa-arvoa ajatellaan kehityksenä ja se perustetaan humanistiseen ihmiskäsitykseen, saattaa käydä niin, että yhtä eriarvoisuutta purettaessa tullaan huomaamatta tuottaneeksi uusi eriarvoisuus johonkin toiseen kohtaan. Oleellista on siten kohteen ja sisällön lisäksi se, millaisiin käsityksiin tiedosta, subjektista ja ihmisyydestä puhe ja toiminta perustuvat.

Valta on aina läsnä, myös koulussa, jolla on oma ja keskeinen tehtävänsä yhteiskunnallisen hallinnan tuottamisessa. Foucault’n (1982; ks. myös Simola 1997, 13–15) mukaan vallalla on sekä ”myönteiseksi” että ”kielteiseksi” nähtyjä seurauksia. Valtaa voi ajatella myös jossain määrin tarpeellisena. Koska valta ei kytkeydy vain hierarkkisiin valta-asemiin, vaan tietoon ja sen tuottamiin positiioihin, muodostuu vallasta irti pääseminen tietyllä tavoin mahdolltomaksi tehtäväksi. Tällaisten yritysten sijaan ehdotankin tarkasteltavaksi sitä, miten tulla tietoiseksi siitä, miten vallan ja tiedon välinen suhde rakentuu ja mitä siitä seuraa, miten episteemiset, diskursiiviset ja materiaaliset positiot erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa rakentuvat sekä millaisia

seurauksia yhteiskunnan ja koulun materiaalisilla rakenteilla puolestaan on yksittäisten ihmisten ja ihmisryhmien kannalta.

Jälkikolonialiseen teoretisointiin perustuvan kasvatuksen keskeisenä kysymyksenä Andreotti (2010a) pitää sitä, miten tulla tietoiseksi omista etuoikeutetuista positioista ja niiden rakentumisesta, miten tehdä tältä pohjalta informoituja valintoja sekä miten käyttää omiin etuoikeutettuihin positioihin liittyvää valtaa eettisellä ja oikeudenmukaisella tavalla. Maailmassa oleminen on jo lähtökohtaisesti suhteessa olemista, mikä tuo mukanaan eettisen vastuun toisia ihmisiä ja ympäristöä kohtaan (Andreotti 2010b). Toiseen kohdistuva eettinen vastuu ei tarkoita toisen puolesta toimimista vaan vastuuta, joka haastaa tulemaan tietoiseksi niistä rakenteista, jotka epistemologisia, diskursiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia epäsymmetrisiä positioita ja eriarvoisuutta tuottavat. Se kutsuu ajattelemaan ja toimimaan toisin niin, että nämä rakenteet voivat muuttua. Koulun kontekstissa tämä kannustaa kysymään, miten käyttää siellä rakentuvia etuoikeutettuja positioita ja niihin liittyvää valtaa eettisellä tavalla näiden rakenteiden muuttamiseksi.

Sen sijaan, että tiedonkäsitys, diskurssit ja positiot ajateltaisiin luonnollisiksi, niitä voi pitää poliittisina ja neuvottelun kohteena olevina asioina. Kasvatuksen ja koulutuksen osalta tämä tarkoittaa sitä, että tiedon, subjektiviteetin ja erojen poliittisuus tulee palautetuksi keskustelun keskiöön. Jokainen kuvaus siitä, millainen koulu on tai millainen sen pitäisi olla, on poliittinen. Näiden kuvausten taustalla on viime kädessä kysymys siitä, mitä hyvä koulukasvatus on, mitä varten kasvatetaan ja millainen on koulutettu henkilö. Jokainen vastaus on kontekstuaalinen ja poliittinen, se avaa ja sulkee mahdollisuuksia.

Monissa monikulttuurisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koulussa käsittelevissä tutkimuksissa lähtökohtana ja koulutuksen tavoitteena pidetään tasa-arvoa, joka takaa kaikille pääsyn johonkin samaan, samalla kun niille, jotka ovat heikommassa asemassa, annetaan myös jotain enemmän. Vaikka yhtäältä yhdyin tähän lähtökohtaan, olen toisaalta pyrkinyt tuomaan esille sen, kuinka monimutkainen kysymys tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta on – jo pelkästään silloin, kun sitä määritetään sosiaalisista positioista lähtien, mutta erityisesti silloin, kun kysymys on diskursiiviseen ja episteemiseen tasa-arvoisuuteen liittyvistä kysymyksistä. Koska erottelu ja toiseus muodostuvat jo tiedossa, ei toisen ”kulttuurinen tunnustaminen” välttämättä käänny episteemiseksi tunnustamiseksi (Santos 2007; ks. myös Maldonado-Torres 2004). Olen tuonut esille, kuinka kulttuuriseen tunnustamiseen ja inklusioon tähtäävät periaatteet ja toimet rakentuvat samalla mahdollisiksi ja epistemologisesti ulkopuolelle jättäviksi.

Näiden ”pinnan alla” toimivien strategioiden paikantamiseksi monikulttuurisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskeva yhdenvertaisuusproblemaattinen eli sosiaalisiin, poliittisiin ja materiaalsiin eroihin keskittyvä tutkimus voisi hyötyä myös tiedon problemaattisista näkökulmista (käsitteistä ks. Popkewitz & Lindblad 2000; käsitteistä monikulttuurisuuskasvatuksessa ks. Lappalainen 2009). Lisäksi hyödyllistä voisi olla se, että koulukontekstin, teorioiden ja tutkimuskäsitteistön ymmärrettäisiin aina olevan rakentuneita jonkin kontekstin ja epistemologian kautta. Uudenlaisia näkökulmia monikulttuurisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden problematiikkaan voisivat avata esimerkiksi kysymykset siitä, millainen konteksti koulu on, millaisia tehtäviä koululle on erilaisissa konteksteissa annettu, millaisia rakenteellisia jännitteitä koulussa on sekä millaisia mahdollisuuksia, rajoituksia ja ehtoja koulun yhteiskunnalliset perustehtävät, kuten luokittelu ja kansalaistaminen, normalisointi ja itsehallinnan tuottaminen, tuovat tasa-arvon toteutumiselle. Tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat myös kysymykset siitä, millaisia oletuksia ja sitoumuksia tietystä kontekstista ja sijainnista tuotetut käsitteet ja teoriat kantavat mukanaan, haluaako tutkija sitoutua niihin, sekä miten nämä oletukset ja sitoumukset mahdollistavat tai rajaavat yhteiskunnallista tavoitetta, johon tutkija haluaa tutkimuksellaan pyrkiä.

Ehkä olisi tarpeellista tarkastella myös syvemmin sitä, missä määrin koulutuspoliittinen näkemys monikulttuurisesta kasvatuksesta ja -identiteetistä yhteiskunnallisen integraation ja hallinnan keinona on yhteneväinen monikulttuurisuutta ja interkulttuurisuutta koskevan tutkimuksen, erityisesti niiden kriittisten valtaa, hallintaa, subjektifikaatiota, identifikaatiota ja toiseutta tarkastelevien näkökulmien, kanssa. Onko tutkimuksen tehtävänä tarjota työkaluja yhteiskuntapoliittisten ja koulutuspoliittisten päämäärien toteuttamiseen, vai onko tutkimuksen tehtävänä poliittisen näkyväksi tekeminen itsessään? Milloin tutkijan tehtäväksi rakentuu vaikuttaminen yhteiskunnan kehitykseen, miten se tapahtuu ja mitkä ovat strategisen ”kanssaliittolaisuuden” mahdollisuudet ja rajat?

Koulua koskevan vääjäämättömyyden ja determinismin eli jo ennalta suljetuiksi ja luonnollisiksi muodostuvien mahdollisten ja mahdottomien ajatusten sijaan on tarpeen kysyä, miten mahdollinen tässä tilassa rakentuu. Miten episteemiset, diskursiiviset, sosiaaliset ja materiaaliset rajat rakentuvat? Voisivatko tämä tila ja mahdollinen rakentua myös toisin?

Tutkimuksessani en ole pyrkinyt antamaan mitään yhtä tai lopullista vastausta näihin kysymyksiin. Olen pikemminkin pyrkinyt tuomaan koulun rakenteista esiin sitä, mikä koulun arjen keskusteluissa, koulutuspoliittisessa puheessa tai monikulttuurisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskevassa tutkimuksessa näyttäytyy usein luonnolliseksi ja siten epäpoliittiseksi

tai josta ei edes puhuta. Toiveeni on, että tämä tutkimus voisi tarjota joitain uusia näkökulmia, keskustelun kieliä ja käsitteitä sekä peilauspintoja niihin kysymyksiin, joita kouluissa päivittäin kohdataan, sekä näkökulmia siihen problematiikkaan, jota koulun ”yhteiskuntavastuuta” ja ”tulosvastuuta” koskevat tavoitteet tuovat mukanaan. Koulutuspoliittisia päättäjiä toivon tämän tutkimuksen hyödyttävän muun muassa sillä, että erilaisten koulutusta ja koulua koskevien ratkaisujen taustaoletukset ja seuraukset tulevat näkyviksi. Niinpä koulutuspoliittisesti kyse ei ole vain siitä, mitä valitaan. Kyse on poliittisesta tätä laajemmasta merkityksessä: siitä miten vaihtoehdot rakentuvat ja mitä niistä seuraa. Ennen kaikkea toivon, että tämä tutkimus toimisi yhtenä puheenvuorona ja uutena avauksena tämän tutkimuksen tematiikkaan liittyvissä akateemisissa keskusteluissa.

Lähteet

- Aaltonen, S. (2008). Itseluokkamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (ss. 36–57). Tampere: Vastapaino.
- Adams St. Pierre, E. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.
- Aerila, J. A. (2010). *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen: Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turun yliopiston julkaisuja sarja C. Scripta lingua Fennica edita 297.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Ahonen, S. (2001). Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteiden tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 188–184). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteiden tutkimuksia 1.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Aikio-Puoskari, U. (2007). Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä? Teoksessa J. Ylikoski & A. Aikio (toim.), *Sämit, sänit, sätnehämit*. Riepmočála Pekka Sammallahtiä miessemänu 21. beaivve 2007 (ss. 73–84). Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia 253.
- Alhanen, K. (2011). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alibhai-Brown, Y. (2000). *After multiculturalism*. London: The Foreign Policy Center.
- Andersson, B. (1993). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review* 3, 40–51.
- Andreotti, V. (2010a). Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. In G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (Eds.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (pp. 238–250). New York: Continuum.
- Andreotti, V. (2010b). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical literacy: Theories and Practices* 1(1), 69–79.
- Andreotti, V. (2010c). Global education in the 21st century's: Two different perspectives on the 'posts' of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning* 2(2), 5–22.

- Andreotti, V. (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2011b). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, societies and education* 9(3–4), 381–397.
- Andreotti, V. (2012). Education, knowledge and the righting of wrongs. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* 1(1), 19–31.
- Andreotti, V., & Souza, L. M. (2008). Global learning in the ‘knowledge society’. Four tools for discussion. *ZEP* 31(1), 7–12.
- Andreotti, V., Fa’afo, A., & Giroux, M. (2010). Shifting conceptualizations of knowledge and learning in the implementation of the New Zealand curriculum: Conceptual models and preliminary analysis of data. *Waikato Journal of Education* 15(1), 29–47.
- Andreotti, V., Ahenakew, C., & Cooper, G. (2012). Equivocal knowing and elusive realities: Imagining global citizenship otherwise. In V. Andreotti & L. M. Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 221–237). New York: Routledge.
- Anthias, F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality: Towards a translocational frame. *Nordic Journal of Migration Research* 2(2), 102–110.
- Anthias, F., & Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racism, defining the territory. In Floya Anthias & Cathie Lloyd (Eds.), *Rethinking anti-racism: From theory to practice* (pp. 1–21). London: Routledge.
- Antikainen, M. (2010). *Matkalla suomalaisiksi ja hoiva-alan ammattilaisiksi? Venäläis- ja virolaistustaisten naisten ja suomalaisuuden kohtaamiset kuulumista rakentamassa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 317.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.
- Anyon, J. (2009). Introduction: Critical social theory, educational research, and intellectual agency. In J. Anyon, M. Dumas, D. Linville, K. Nolan, M. Pérez, E. Tuck & J. Weiss, *Theory and educational research: Toward critical social explanation* (pp. 1–23). New York: Routledge.
- Anyon, J., Dumas M., Linville, D., Nolan, K., Pérez M., Tuck, E., & Weiss, J. (2009). *Theory and educational research: Toward critical social explanation*. New York: Routledge.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2001). Editorial introduction. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 1–7). London: Sage.
- Autio, M., Eräranta K., & Myllyniemi S. (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 84.
- Baker, M. (2012). Modernity/Coloniality and Eurocentric education: Towards a post-Occidental self-understanding of the present. *Policy Futures in Education* 10(1), 4–22.

- Ball, S. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 21–44). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215–228.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foudantion, curriculum, and teaching. 3rd edition*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beach, D. (2010). On the value of Marxism in the understanding and analysis of social class in educational ethnography and the misunderstanding of class as an epistemological category by critics of Marxist and other critical traditions. In S. Hillyard (Ed.), *New frontier in ethnography* (pp. 47–64). Bingley: Emerald.
- Beauboeuf-Lafontant, T. (1999). A movement against and beyond boundaries: Politically relevant teaching among African-American teachers. *Teachers College Record* 100(4), 702–723.
- de Beauvoir, S. (2009). *Toinen sukupuoli I. Tosiasiat ja myytit* [Le deuxième sexe]. Suom. I. Koskinen, H. Lukkari & E. Ruonakoski. Helsinki: Tammi.
- Beauzamy, B., & Féron, E. (2012). Otherism in Discourses, Integration in Policies? Comparing French and Danish educational policies for migrants. *Nordic Journal of Migration Research* 2(1), 66–77.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* [Was ist globalisierung?] Transl. P. Camiller. Cambridge: Polity Press.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–72). Yarmouth: Intercultural Press.
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Long Beach: California State University.
- Bernelius, V. (2009). *Lähi(ö)koulu. Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II-ohjelman kouluhankkeissa*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisuja 2008:3.
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskouluista oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(5), 479–493.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biesta, G. (1999). Radical intersubjectivity: Reflections on the “different” foundation of education. *Studies in Philosophy and Education* 18, 203–220.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.
- Bilge, S. (2010). Beyond subordination vs. resistance: An intersectional approach to the agency of veiled Muslim women. *Journal of Intercultural Studies* 31(1), 9–28.

- Bilimoria, P. (2009a). What is the “subaltern” of the philosophy of religion? In P. Bilimoria & A. B. Irvine (Eds.), *Postcolonial philosophy of religion* (pp. 9–34). New York: Springer.
- Bilimoria, P. (2009b). Postcolonial discontent with postmodern philosophy of religion. In P. Bilimoria & A. B. Irvine (Eds.), *Postcolonial philosophy of religion* (pp. 303–328). New York: Springer.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Suom. A. Antikainen ym.. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* [Le sens pratique]. Transl. R. Nice. Cambridge: Polity.
- Breidenbach, J., & Nyiri, P. (2009). *Seeing culture everywhere*. Washington: University of Washington Press.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45–66). New York: Routledge.
- Burgess, S., Wilson, D., & Lupton, R. (2005). “Parallel lives?” Ethnic segregation in schools and neighbourhoods. *Urban Studies* 42(7), 1027–1056.
- Butler, J. (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of ‘postmodernism’. In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political* (pp. 3–21). New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. (1998). Merely cultural. *New Left Review* 227, 33–44.
- Butler, J. (2003). Judith Butler [interview]. In G. A. Olsen & L. Worsham (Eds.), *Critical intellectuals on writing* (pp. 42–52). Albany: State University of New York Press.
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. (2009). *Frames of war. When is life grievable?* London: Verso.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The geography of education: introduction. *Urban Studies* 44(7), 1161–1174.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual matters.
- Coffey, A. (2005). ”Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Miettinen, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (ss. 213–223). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteiden tutkimuksia 22.

- Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education* 17(3), 245–257.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43, 1241–1299.
- Davis, K. (2006). Intersectionality as a buzzword. A sociology of science perspective in what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory* 9(1), 67–85.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27(4), 425–438.
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Lenz Taguchi, H., & McCann, H. (2001). Becoming schoolgirls: The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education* 13(2), 167–182.
- Davydova, O. (2009). *Suomalaisena, venäläisenä ja kolmantena: Etnisyydiskursseja transnationaalissa tilassa*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 57.
- Derrida, J. (1974). *Of grammatology* [De la grammatologie]. Transl. G. C. Spivak. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981). *Writing and difference* [L'écriture et la différence]. Transl. A. Bass. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida* [Edited with a commentary J. D. Caputo]. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (2000). Hospitality. *Journal of the Theoretical Humanities* 5(3), 3–18.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B. Humaniora 307.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi, (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157–174). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. (forthcoming a). Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing 'Extreme' Intercultural Dialogue to boost Renewed Interculturality? In N. Haydari & P. Holmes (Eds.), *Case Studies in Intercultural Dialogue*.
- Dervin, F. (forthcoming b). *Towards Post-intercultural Education in Finland?*
- Dervin, F. (forthcoming c). *Making sense of education for diversities: Criticality, reflexivity and language*.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K., & Riitaoja, A. L. (2012). Multicultural Education in Finland—Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14(3), 1–13.
- Dervin, F., & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Dervin, F., & Korpela, M. (2013). *Cocoon communities. Togetherness in the 21st Century*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dhamoon, R. K. (2011). Considerations on mainstreaming intersectionality. *Political Research Quarterly* 64(1), 230–242.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Erola, J. (2010). Johdanto. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskunta-luokat 2000-luvun Suomessa* (ss. 19–26). Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 133–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fingerroos, O. (2003). Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore* 10(2/2003).
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2008). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 695–728). 3rd edition. London: Sage.
- Forsander, A., & Ekholm, E. (2001). Etniset ryhmät Suomessa. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.), *Monietnisyyt, yhteiskunta ja työ* (ss. 83–113). Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian julkaisuja.
- Forsman, L. (2006). *The cultural dimension in focus: Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Brighton: Harvester press.
- Foucault, M. (1982). Afterword: The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and hermeneutics* (pp. 208–226). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87–104). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1998). *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käytäntö. Huoli itsestä* [Histoire de la sexualité I–III. La volonté de savoir. L’usage des plaisirs. Le souci de soi]. Suom. E. Nivanka. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. (2000). *Tarkkailla ja rangaista* [Surveiller et punir]. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. (2010). *Sanat ja asiat: Eräs ihmistieteiden arkeologia* [Le Mots et les choses]. Suom. M. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Fraser, N. (1995). Politics, culture, and the public sphere: Toward a postmodern conception. In L. Nicholson & S. Seidman (Eds.), *Social postmodernism: Beyond identity politics* (pp. 287–312). [Originally published in Critical Inquiry 18 (Spring 1992)]
- Fraser, N. (1998). Heterosexism, Misrecognition, and capitalism: A response to Judith Butler. *Social Text* 0(52/53), 279–289.
- Gannon, S., & Davies, B. (2007). Postmodern, poststructural and critical theories. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 71–106). London: Sage.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gillespie, A. Howarth C. S., & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology* 18, 391–402.

- Gordon, T. (2002). Kansallisuuden sukupuolittuneet tilat. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 37–55). Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (1999). Learning the routines: “Professionalization” of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12(6), 689–705.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Houndmills: Macmillan.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. In P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 188–258). London: Sage.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2005). Gazing with intent: Ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5(1), 113–131.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 41–64). Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T., Komulainen, K., & Lempiäinen, K. (2002, toim.), *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Jyväskylä, Gummerus.
- Gramberg, P. (1998). School segregation: The case of Amsterdam. *Urban Studies* 35(3), 547–564.
- Grant, C. A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge.
- Fetterley, J. (1977). *The resisting reader: A feminist approach to American fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hakala, K. (2007). *Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, K. (käsikirjoitus). ”Kyllä ihmisoikeuksissa olis parantamisen varaa!”: Itsenäisen elämän haasteita vammaispalveluissa.
- Hakala, K., & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 209–226). Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I. (2011). Kompetenssijattelun lähtökohdista ja sen vaikutuksesta pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (ss. 76–81). Oppaat ja käsikirjat 2011: 16. Helsinki: Opetushallitus.
- Hall, S. (2003a). Monikulttuurisuus [The multicultural question]. Suom. M. Lehtonen. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 233–281). Tampere: Vastapaino. [Originally published in H. Barnor (2000, Ed.). *Unsettled multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, transruptions*. London: Zed Books.]

- Hall, S. (2003b). Kulttuuri, paikka, identiteetti [New cultures for the old]. Suom. J. Koivisto. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 85–128). Tampere: Vastapaino. [Originally published in D. Massey, & P. Jess (1995, Eds.). *A place in the world*. Milton Keynes: The Open University.]
- Hammar-Suutari, S. (2009). *Asiakkaana erilaisuus: Kulttuurien välisen viranomais-toiminnan etnografia*. Joensuun yliopiston Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja 147.
- Hannerz, U. (2003). Kulttuurin määritelmien yhteen törmäys [Reflections on varieties of culturespeak]. Suom. O. Löytty. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 213–232). Tampere: Vastapaino. [Originally published in *European Journal of Cultural Studies* 2(3).]
- Hannikainen, M. (2010). Lapionvarresta näyttöpäätteelle. Teoksessa K. Häggman, P. Markkola, M. Kuisma & P. Pulma (toim.), *Suomalaisen arjen suuri tarina* (ss. 62–83). Helsinki: WSOY.
- Hannus, S., Kauko, J., Kynkäänniemi, H., Pitkänen, H., Varjo, J., & Väättäin, E. (2010). A dream well planned: Discursive space and social positions in Finnish comprehensive education quality assurance. In J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (Eds.), *Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in the sociology and politics of education*. A festschrift for Hannu Simola (pp. 246–273). Helsinki: Finnish Education Research Association. *Research in Educational Sciences* 48.
- Harding, S. (2007). Feminist standpoints. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 45–70). London: Sage.
- Harinen, P. (2000). *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran / Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 11.
- Harinen, P. (2001a). Kulttuurikameleontteja vai matkalaukkulapsia? Nuoret kaksoiskansalaiset kansalaisuuden määritelmien kyseenalaistajina. *Nuorisotutkimus* 1/2001, 55–64.
- Harinen, P. (2001b). Vajaiksi leimatut: Ongelmanuorten vanhemmuudesta. Teoksessa V. Puuronen (toim.), *Valkoisen vallan lähettiläät. Rasismien arki ja arjen rasismi* (ss. 77–102). Tampere: Vastapaino.
- Harrikari, T. (2008). *Riskillä merkityt: Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 87.
- Harvey, D. (2008). *Uusliberalismin lyhyt historia* [A brief history of neoliberalism (2005)]. Tampere: Vastapaino.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hautaniemi, P. (2004). *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 41.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto (2005). Helsingin suomenkielisen perusopetuksen monikulttuurisen opetuksen suunnitelman tarkistus. Hyväksytty opetuslautakunnan suomenkielisen jaoston kokouksessa 14.6.2005.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto (2011). Internet-sivu maahanmuuttajien opetukselta. <http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Peruskoulut/Maahanmuuttajien_opetus>, 27.5.2011.

- Hemmings, C. (2011). *Why stories matter: The political grammar of feminist theory*. Durham: Duke University Press.
- Henriksson, L. (2002). Terveystyön sinivalkoiset naisammattilaiset. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 155–175). Jyväskylä: Gummerus.
- Hesse-Biber S. N. (2007). Feminist research: Exploring the interconnections of epistemology, methodology, and method. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 1–26). London: Sage.
- Hesse-Biber S. N., & Piatelli, D. (2007). From theory to method and back again: The synergistic praxis of theory and method. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 143–154). London: Sage.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: UnwinHyman.
- Hill Collins, P. (2012). Flying blind? Racial justice and the contradictions of color-blindness. Keynote in the Conference on “Migration, ethnicity and gender”, Uppsala 5.9.2012.
- Hilli-Tammilehto, H., & Tani, S. (1999). Kotiseutuopetuksesta ympäristö- ja luonnontietoon: Lähiympäristön huomioon ottaminen suomalaisessa kouluopetuksessa. *Terra 111*(2), 69–76.
- Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 138–154). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteen tutkimuksia 1.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- HKOPS (2005a) = Helsingin kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kunta-kohtainen osuus. 1.8.2005. 35 s. <www.edu.hel.fi>, luettu 1.9.2007.
- HKOPS 2005b = Helsingin kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005. Koulujen yhteiset linjaustekstit ja ohjeet koulukohtaista ops-työtä varten 10.1.2005.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: is there a difference. In M. T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on diversity and global education* (pp. 11–28). Frankfurt: Peter Lang.
- Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural education 21*(2), 107–120.
- Holm, G., & Talib, M. T. (2012). Pre-service teachers’ beliefs about educating culturally diverse groups of students. Conference presentation: Immigrants and civil society. 16th Conference on Nordic Migration Research & 9th ETMU-days. Turku, 13.–15.8.2012.
- Holman-Jones, S. (2005). Autoethnography. Making the personal political. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 763–792). 3rd edition. London: Sage.
- Honkasalo, V. (2011). *Tyttöjen kesken: Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 109.

- hooks, bell (2000). *Feminist theory: From margin to center*. 2nd edition. New York: South End.
- Hopkins, P. (2004). Young Muslim men in Scotland: Inclusions and exclusions. *Children's Geographies* 2(2), 257–272.
- Horsti, K. (2005). *Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2009). Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* 40(2), 131–146.
- Huttunen, L. (2002). *Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 861.
- Huttunen, L. (2005). Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 117–160). Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja yllirajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 16–41). Tampere: Vastapaino.
- Hägglblom, C. (2006). *Young EFL-Pupils Reading Multicultural Children's Fiction. An Ethnographic Case Study in a Swedish Language Primary School in Finland*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Irni, S. (2009). "Experience is a national asset": A postcolonial reading of ageing in the labour market. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 171–188). Farnham: Ashgate.
- Jantzen, G. (2009). "Uneasy intersections": Postcolonialism, feminism and the study of religions. In P., Bilimoria & A. B. Irvine (Eds.), *Postcolonial philosophy of religion* (pp. 295–302). New York: Springer.
- Jeronen, E., & Helander, K. (2012). Kouluruokailun historiaa. Teoksessa H. Risku-Norja, E. Jeronen, S. Kurppa, M. Mikkola & A. Uitto (toim.), *Ruoka – Oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara* (ss. 20–26). Helsingin yliopiston Ruuhia-instituutin julkaisuja 25.
- Jokikokko, K. (2005). Perspectives on intercultural competence. In R. Räsänen & J. San (Eds.), *Conditions for intercultural learning and co-operation* (pp. 89–106). Turku: Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 23.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae rerum socialium 114.
- Jokinen, E., & Jakonen, M. (2011). Rajaton hoiva. Teoksessa E. Jokinen, J. Könönen, J. Venäläinen & J. Vähämäki (toim.), *"Yrittäkää edes!" Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa* (ss. 118–138). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Jokinen, E., Könönen, J., Venäläinen, J., & Vähämäki, J. (2011, toim.). *"Yrittäkää edes!" Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Jones, A. (1999). The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, desire, and absolutism in the classroom. *Educational Theory* 49(3), 299–316.

- Jones, A. (2001). Cross-Cultural Pedagogy and the Passion for Ignorance. *Feminism & Psychology* 11(3), 279–292.
- Julkunen, R. (2002). Työtä vastaan? *Yhteiskuntapolitiikka* 67(4), 315–323.
- Julkunen, R. (2006). *Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu*. Helsinki: Stakes.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit: Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2010). *Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R., Nätti, J., & Anttila, T. (2004). *Aikanyrjähdys: Keskiluokka tietotyön purkistuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2005). Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodestlampi (toim.), *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa* (ss. 141–176). Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H., & Kumpulainen, K., (2008, toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset / Cultivating humanity: education - values - new discoveries*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatusalan tutkimuksia 40.
- Kamila, M. (2012). *Katsojana ja katsottuna – Opettajan kontrolloitu ulkoasu*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110.
- Karkulehto, S. Saresma, T., Harjunen, H., & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 4/2012, 17–28.
- Kelhä, M. (2008). Äitiys, luokka ja ikä. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (ss. 82–100). Tampere: Vastapaino.
- Keskinen, S., Rastas, A., & Tuori, S. (2009a, toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino.
- Keskinen, S., Rastas, A., & Tuori, S. (2009b). Johdanto: Suomalainen maahanmuutokeskustelu tienhaarassa. Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (ss. 7–21). Tampere: Vastapaino.
- Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S., & Mulinari, D. (2009, Eds.). *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate.
- Keskitalo-Foley, S. (2004). *Kohti kuulumisen maisemia: Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa*. Acta Universitatis Lapponiensis 78.
- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K., & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (ss. 15–37). Tampere: Vastapaino.
- Keskitalo, P. (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kiilakoski, T. (2005). Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (ss. 139–165). Tampere: Vastapaino.

- Kim, Hyun S. (2007). The politics of border crossing: Black, postcolonial and transnational feminist perspectives. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 107–122). London: Sage.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kincheloe, J. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. In P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.) *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9–42). New York: Peter Lang.
- King, R. (2009). Philosophy of religion as border control: Globalization and the decolonization of the “love of wisdom” (philosophia). In P. Bilimoria & A. B. Irvine (Eds.), *Postcolonial philosophy of religion* (pp. 35–54). New York: Springer.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1998). From the mass to the elite: Structure, limits, and the future of Scandinavian education systems. In A. Tjeldvoll (Ed.), *Education and the Scandinavian welfare state in the year 2000: Equality, policy, and reform* (pp. 335–352). New York: Garland.
- Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 73–90). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteiden tutkimuksia 1.
- Kivisto, P., & Faist, T. (2010). *Beyond a border: The causes and consequences of contemporary immigration*. Los Angeles: Pine Forge Press.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A., & Rinne, R. (2011). Saatteeksi. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (ss. 5–7). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 211.
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H., & Sundkvist, M. (2000, Eds.). *Restructuring Nordic teachers. An analysis of policy text from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. University of Oslo. Institution for Educational Research Reports 10.
- Knuuttila, S., & Paasi, A. (1995). Tila, kulttuuri ja mentaliteetti. Maantieteen ja antropologian yhteyksiä etsimässä. Teoksessa K. Katjala (toim.), *Manaajista maalaisaateliin: Tulkintoja toisesta historian, antropologian ja maantieteen välimaastossa* (ss. 28–94). Tietolipas 140. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kolbe, L. (2010). Esipuhe. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (ss. 5–9). Helsinki: Gaudeamus.
- Komulainen, J., & Vähäkangas, M. (2009). Suomi muutosten keskellä – pysyykö kirkko mukana? Teoksessa J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.), *Luterilaisen Suomen Loppu? Kirkko ja monet uskonnot* (ss. 7–11). Helsinki: Edita.
- Komulainen, K. (2002). Kansallisen ajan esityksen oppikoulun juhliissa. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 133–154). Jyväskylä: Gummerus.
- Komulainen, K., Rätty, H., & Korhonen, M. (2008). Elämä ei ole mitään ilman riskin ottamista? Nuorten kuvittelemat eriarvoiset yrittäjäminät. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (ss. 175–197). Tampere: Vastapaino.

- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen M., & Lappalainen, S. (2010a, toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen M., & Lappalainen, S. (2010b). Esi-
puhe. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (ss. 7–14). Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, K. (2002). *Intercultural competence as part of professional qualifications: A training experiment with bachelor of engineering students*. Jyväskylän Studies in Communication 17.
- Kortteinen, M., & Vaattovaara, M. (1999). Huono-osaisuus pääkaupunkiseudulla 1980- ja 1990-luvuilla – käännekohta kaupunkiseudun kehityksessä? *Terra 111*(3), 133–145.
- Koski, L. (2001). Hyvä ja paha aapisten kasvatuskertomuksissa itsenäisyyden aikana. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 385–406). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seuran kasvatustieteen tutkimuksia 1.
- Kosonen, P. (1996). Subjekti. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.), *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen* (ss. 179–205). Tampere: Vastapaino.
- Kosunen, S. (2012). ”Meillä on siis kouluja joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – Keskiluokkaisten lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43(1), 7–19.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämisuunnitelma*. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämisuunnitelma*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Kuokkanen, R. (2007). Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 142–155). Helsinki: Gaudeamus.
- Kuortti, J. (2007a). Liite. Suomenkielistä jälkikoloniaalista tutkimuskirjallisuutta. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 249–262). Helsinki: Gaudeamus.
- Kuortti, J. (2007b). Jälkikoloniaalisia käännöksiä. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 11–26). Tampere: Vastapaino.
- Kuukka, K. (2009). Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: ”sen yhteisen hyvän löytäminen”. *Acta Universitatis Tamperensis* 1435.
- Laaksonen, A. (2007). *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C. Scripta Lingua Fennica edita 262.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (ss. 136–156). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, E. M. (2006). *Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus: Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla*. Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja.

- Lappalainen S. (2002). A day before the independence day: Constructions of nationality, gender, and citizenship at preschool. In K. Komulainen (Ed.), *Sukupuolitetut rajat – Gendered borders and boundaries* (ss. 31–145). University of Joensuu. Department of Psychology. Psychological Reports 221.
- Lappalainen, S. (2003). Celebrating internationality: Constructions of nationality at preschool. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (ss. 80–91). London: Tufnell.
- Lappalainen, S. (2004a). They say it's a cultural matter: Gender and ethnicity at preschool. *European Educational Research Journal* 3(3), 642–656.
- Lappalainen, S. (2004b). ”Piiri pieni pyörii”: pojat kansallisuus ja erot esikoulussa. *Kasvatus* 35(2), 133–144.
- Lappalainen, S. (2006a). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 205.
- Lappalainen, S. (2006b). Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: Inclusion or nation-making? *Pedagogy, Culture & Society* 14(1), 99–112.
- Lappalainen, S. (2007a). Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 9–14). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007b). Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 65–88). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007c). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 113–134). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: Embodied nationality among preschool children. *International Journal of Inclusive Education* 13(1), 63–78.
- Lappalainen, S., & Rajander, S. (2005). Maailmankansalaisia ja muuta väkeä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Eronteikoja ja yhdessä tekemistä* (ss. 177–194). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatusalan tutkimuksia 22.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. (2007, toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Larsen, N. B. (2009). Institutional nationalism and orientalized others in parental education. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 225–240). Farnham: Ashgate.
- Lavanchy, A., Gajardo, A., & Dervin, F. (2011). Interculturality at Stake. In F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (2011, Eds.), *Politics of interculturality* (pp. 1–25). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Lather, P. (2001). Postmodernism, post-structuralism and post(critical) ethnography; of ruins, aporias and angels. In P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 477–492). London: Sage.
- Lather, P. (2003). Applied Derrida: (mis)reading the work of mourning in educational research. *Educational Philosophy and Theory* 35(3), 257–270.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Laws, C. (2011). *Poststructuralism at work with marginalised children*. Dubai: Bentham Science Publishers.
- Laws, C., & Davies B. (2000). Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviorally disturbed" children. *Qualitative studies in education* 13(3), 205–221.
- Lehtola, V. P. (1997). *Rajamaan identiteetti: Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 665.
- Lehtola, V. P. (2009). Lappalaiskaravaanit harhateillä, kulttuurilähettiläät kiertueella? Saamelaiset Euroopan näyttämöillä ja eläintarhoissa. *Faravid* 33. Pohjois-Suomen Historiallisen yhdistyksen vuosikirja XXXIII (ss. 321–346).
- Lehtonen, J. (2005). Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatust? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (ss. 62–86). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (1998). *Merkitysten maailma*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2004a). Vieraus ja viisaus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (ss. 247–270). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2004b). Suomi rajamaana. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (ss. 173–201). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2004c). Johdanto. Säiliöstä suhdekimppuun. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (ss. 9–27). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2004d). Suomalaisuus luontona. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (ss. 55–75). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2008). Individualismin aika. Teoksessa K. Häggman & S. Aalto (toim.), *Suomalaisen arjen historia 4: Hyvinvoinnin Suomi* (ss. 273–285). Helsinki: Weilin + Göös.
- Lehtonen, M. (2009). Olen suomalainen (lo sono finlandese). Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (ss. 109–116). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M., & Löytty, O. (2007). Suomiko toista maata? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 105–118). Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtovaara, M. (2005). Onko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kriittikki. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatust? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (ss. 166–196). Tampere: Vastapaino.

- Leitzinger, A. (2008). Marginaalimuslimit: Suomen muslimien kirjo 1970-luvun alkuun mennessä. Teoksessa T. Martikainen, T. Sakaranaho & M. Juntunen (toim.), *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa* (ss. 85–110). Tietolipas 223. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lempiäinen, K. (2002). Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 18–36). Jyväskylä: Gummerus.
- Lempiäinen, K. (2003). *Sosiologian sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Lentin, A., & Titley, G. (2011). *The crisis of multiculturalism: Racism in a neoliberal age*. London: Zed Books.
- Lenz Taguchi, H. (2005). Getting personal: How early childhood teacher education troubles students' and teacher educators' identities regarding subjectivity and feminism. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(3), 244–255.
- Leonardo, Z. (2005). The color of supremacy: Beyond the discourse of 'white privilege'. In Z. Leonardo (Ed.), *Critical pedagogy and race* (pp. 37–52). Malden: Blackwell.
- Lepola, O. (2000). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 787.
- Lévinas, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys: Keskusteluja Philippe Nemon kanssa* (suomennos ja esipuhe A. Pönni) & *Toisen jälki* (suomennos O. Pasanen). Eurooppalaisia ajattelijointa -sarja. Helsinki: Gaudeamus.
- Lewis, A. E. (2001). There is no "race" in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-white School. *American Educational Research Journal* 38(4), 781–811.
- Lewis, A. E. (2004). "What group?" Studying whites and whiteness in the era of "color-blindness". *Sociological Theory* 22(4), 623–646.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen: Keskustelua metodologiasta* (ss. 9–12). Tampere: Vastapaino.
- Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. SUNY series. Albany: State University of New York Press.
- Lipman, P. (2004). *High stake education: Inequality, globalization and urban school reform*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lippert, R. K., & Pyykkönen, M. (2012a). Introduction. *Nordic Journal of Migration Research* 2(1), 1–4.
- Lippert, R. K., & Pyykkönen, M. (2012b). Contesting Family in Finnish and Canadian Immigration and Refugee Policy. *Nordic Journal of Migration Research* 2(1), 45–56.
- Loftsdóttir, K., & Jensen, L. (2012, Eds.). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate.
- Lucey, H., & Reay, Diane (2002). A market in waste: Pshyhic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on 'de-monized' schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 23(3), 253–266.

- Luukka, M. R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maa ilma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Löytty, O. (2004). Meistä on moneksi. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (ss. 221–246). Tampere: Vastapaino.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & Olli Löytty (toim), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 161–189). Tampere: Vastapaino.
- Löytty, O. (2006). *Ambomaamme: Suomalaisen lähetyskirjallisuuden me ja muut*. Tampere: Vastapaino.
- MacLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45–74). Oxford: Blackwell.
- Maffesoli, M. (1995). *The time of the tribes: The decline of individualism in mass society*. Transl. D. Smith. London: Sage.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City* 8(1), 29–56.
- Marcuse, P. (2005). Enclaves yes, ghettos no: Segregation and the state. In D. O. Varady, (Ed.), *Desegregating the city* (pp. 15–30). Albany: State University of New York Press.
- Markkola, P. (2002). Vahva nainen ja kansallinen historia. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineiton hei! Kansallisuuden su-kupuoli* (ss. 75–90). Jyväskylä: Gummerus.
- Marston, S. A., Jones, J. P. III., & Woodward, K. (2005). Human geography without scale. *Transactions of the Institution of British Geographers* 30, 416–432.
- Martikainen, T. (2008). Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa T. Martikainen, T. Sakarahaho & M. Juntunen (toim.), *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa* (ss. 62–84). Tietolipas 223. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seura.
- Massey, D. (2003). Paikan käsitteellistämisestä [The conceptualizations of space]. Suom. J. Koivisto. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 51–84). Tampere: Vastapaino. [Originally published in D. Massey & P. Jess (1995, Eds.). A place in the world.]
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage.
- Massey, D. (2008a). Globaali paikan tuntu [A global sense of place]. Teoksessa D. Massey: *Samanaikainen tila* (toim. M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen, suom. J. Rovio) (ss. 17–31). Tampere: Vastapaino. [Originally published in *Marxism Today*, June 1991, 24–29.]
- Massey, D. (2008b). Poliittikka ja tila-aika [Politics and space-time]. Teoksessa D. Massey: *Samanaikainen tila* (toim. M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen, suom. J. Rovio) (ss. 32–64). Tampere: Vastapaino. [Originally published in *New Left Review* 196, 65–84.]

- Massey, D. (2008c). Kuinka globaalistuminen kuvitellaan: Aika-tilan valtageometriat [Imagining globalization: power-geometries of time-space]. Teoksessa D. Massey: *Samanaikainen tila* (toim. M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen, suom. J. Rovio) (ss. 104–177). Tampere: Vastapaino. [Originally published in A. Brah, M. J. Hickman & M. Mac an Ghaill (1999, Eds.). *Global futures: Migration, environment and globalization* (pp. 27–44). Houndmills: Macmillan.]
- May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. In S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 11–41). London: Falmer.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45–74). Oxford: Blackwell.
- Matinheikki-Kokko, K. (2001). Katsaus monikulttuurisuustutkimuksen kehitykseen Suomessa. Suomen Akatemian tiedekatselmus, Kulttuuri 2001. Esitetty 28.9.2001. <<http://www.jyu.fi/mclinic/pdf/monikulttuurisuustutkimus.pdf>>, luettu 1.8.2012.
- Mietola, R. (2010). Reippaasti itekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (ss. 156–186). Tampere: Vastapaino.
- Mietola, R., & Lappalainen, S. (2005). “Hullunkurisia perheitä”. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (ss. 112–135). Tampere: Vastapaino.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S., & Palmu, T. (2005). Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (ss. 9–20). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatusalan tutkimuksia 22.
- Miettinen, M. (2001). ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.
- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 276–292.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2002a). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly* 101(1), 57–96.
- Mignolo, W. (2002b). The enduring enchantment: (Or the epistemic privilege of modernity and where to go from here). *The South Atlantic Quarterly* 101(4), 927–954.
- Mignolo, W. (2009). The enduring enchantment: secularism and the epistemic privileges of modernity. In P. Bilimoria & A. B. Irvine (Eds.), *Postcolonial philosophy of religion* (pp. 279–294). New York: Springer.

- Mikkola, P. (2001). *Kahden kulttuurin taitajaksi: Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C. Scripta lingua Fennica edita 171.
- Miller, P., & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan?* Tampere: Vastapaino.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism. A civic idea*. Cambridge: Polity.
- Morton, S. (2007). Gayatri, Chakravorty Spivak – Kolonialismi, jälkikolonialismi ja kirjalliset tekstit [Colonialism, Postcolonialism and the literary text]. Suom. J. Kuortti. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 39–61). Tampere: Vastapaino. [Originally published in S. Morton (2003). Gayatri Chakravorty Spivak. London: Routledge.]
- Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, S., & Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 1–16). Farnham: Ashgate.
- Myrskylä, P. (2009). Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009 – nuoret (ss. 24–28). Helsinki: Tilastokeskus.
- Myrskylä, P. (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 12/2011.
- Nandy, A. (2002). *Time Warps: Silent and Evasive Pasts in Indian Politics and Religion*. London: Hurst & Company.
- Naples, N. A. (2007). Standpoint epistemology and beyond. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 579–590). London: Sage.
- Naskali, P. (2010). Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (ss. 251–268). Tampere: Vastapaino.
- Naumanen, P., & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (ss. 67–88). Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, A. M., Mietola, R., & Helakorpi, J. (2010). *Erityisluokka elämäntulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaistennuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista*. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisuja 1/2010.
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 19–38). Rotterdam: SensePublisher.
- Niemivirta, M. (2000). ”Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita...”: Motivaatio ja koulumenestys yläasteen päätyessä. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, M. Ikonen-Varila, S. Kupiainen, B. Lindblom, M. Niemivirta, P. Rantanen, M. Ruuth & P. Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7* (ss. 121–150). Helsinki: Opetushallitus.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture & teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Nissilä, L. (2010). Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.), *Monikulttuurinen koulu yhteisö*. Opaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.
- Nuolijärvi, P. (1986). *Kieliyhteisön vaihto ja muuttajan identiteetti*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nätkin, R. (2002). Hyvinvointia perheille – väestöpolitiikka ja naisten toimijuus. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. (toim.), *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 176–194). Jyväskylä: Gummerus.
- Paasi, A. (1984). *Kansanluonnekäsitteestä ja sen käytöstä suomalaisissa maantiedon kouluoppikirjoissa: Tutkimus alueellisista stereotypioista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 2.
- Paasi, A. (1996). *Territories boundaries and consciousness: The changing geographies of the Finnish-Russian border*. Chichester: John Wiley.
- Paasi, A. (1998). Koulutus kansallisena projektina. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska (toim.), *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti* (ss. 215–250). Tampere: Vastapaino.
- Paasi, A. (2002). Rajat ja identiteetti globalisoituvassa maailmassa. Teoksessa T. Syrjämaa & J. Tunturi (toim.), *Eletty ja muistettu tila* (ss. 154–176). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Paavola, H., & Talib, M. T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 283.
- Palmberg, M. (2009). The Nordic colonial mind. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 36–50). Farnham: Ashgate.
- Palmu, T. (2002). Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 118–132). Jyväskylä: Gummerus.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteen kietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 137–150). Tampere: Vastapaino.
- Palosuo, H., Koskinen, S., Lahelma, E., Prättälä, R., Martelin, T., Ostamo, A., Keskimäki, I., Sihto, M., Talala, K., Hyvönen, E., & Linnanmäki, E. (2007, toim.), *Terveyden eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutokset 1980–2005*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007: 23.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education* 9(3–4), 427–442.
- Patomäki, H. (2007). *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.

- Pauha, T. (2012). Identiteetin dialektiikkaa, eli onko muslimeita olemassa. *Alue ja Ympäristö* 41(1), 130–134.
- Peach, C. (2005). The ghetto and the ethnic enclave. In D. O. Varady (Ed.), *Desegregating the city* (pp. 31–48). Albany: State University of New York Press.
- Peltonen, A. (1979). *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet*. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Perho, S. (2010). *Rasistisuus nuorten yhteisöissä. Tutkimus vuosituuhannen vaihteen Joensuusta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 103.
- Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet* (2006). Helsinki: Opetushallitus.
- Phillips, A. (2010). *Gender and culture*. Cambridge: Polity.
- Pietikäinen, S., & Leppänen, S. (2007). Saamelaiset toisin sanoen. Teoksessa J. Kuorti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 175–189). Helsinki: Gaudeamus.
- Poikolainen, J. (2011). Miksi valita jo peruskouluvaiheessa? Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 42(2), 131–143.
- Polanyi, K. (2009). *Suuri murros: Aikakautemme poliittiset ja taloudelliset juuret* [The great transformation: The political and economic origins of our time (1944)]. Suom. N. Vilokkinen. Tampere: Vastapaino.
- Popkewitz, T. (1996). Academic discourse, professionalization, and the construction of the teacher in the U.S.A. In H. Simola & T. Popkewitz (Eds.), *Professionalization and education* (pp. 119–148). University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Reports 169.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1999a). A social epistemology of educational research. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 17–42). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1999b). Introduction: Critical traditions, modernisms and the "posts". In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 1–13). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (2000). Globalization/regionalization, knowledge and the educational practices: Some notes on comparative strategies for educational research. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society and the educational community* (pp. 3–27). Albany: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (2010). The political of PISA, numbers and the alchemy of school subjects. In J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (Eds.) *Restructuring the Truth of Schooling—Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education* (pp. 42–60). A Festschrift for Hannu Simola. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 48.
- Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (1999, Eds.). *Critical theories in education*. New York: Routledge.

- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21(1), 5–44.
- POPS 1970 I = *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Komiteanmietintö 1970: A 4.
- POPS 1970 II = *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Helsinki: Komiteanmietintö 1970: A 5.
- POPS 1985 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 1994 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19(6), 481–491.
- Poulter, S. (2011). Jumalan valtakunnan kansalaisista vastuullisten maailmankansalaisten kasvattamiseen. Yleissivistävän koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun. *Kasvatus & Aika* 5(4) 2011, 69–85.
- Poulter, S. (2013). *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa: Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Puuronen, V. (2003). Pihasakeista alakulttuureihin. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.), *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia* (ss. 373–396). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pääjoki, T. (2004). *Taide kulttuurisena kohtauspaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 28.
- Rajander, S. (2010). *School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes*. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 50.
- Rajander, S., & Lappalainen, S. (2010). Expectations and future prospects: The language of the cosmopolitan child. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 5(3), 9–16.
- Rajas, J. (2012). Assemblage of Pastoral Power and Sameness. A governmentality of integrating immigrant women. *Nordic Journal of Migration Research* 2(1), 5–15.
- Rastas, A. (2004). Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista* (ss. 333–355). Helsinki: Gaudeamus.
- Rastas, A. (2005). Rasismi. Oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 69–117). Tampere: Vastapaino.
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 78.
- Reay, D., & Ball, S. (1997). Spoilt for choice: The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education* 23(1), 1–11.

- Reay, D., & Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': Children and inner city schooling. *Sociology* 37(1), 121–142.
- Reay, D., Grozier, G., & James, D. (2011). *White middle class identities and urban schooling*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Reed-Danahay, D. (2001). Autobiography, intimacy and ethnography. In P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 407–425). London: Sage.
- Reiman, N., & Mustonen, S. (2010). Yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamistaito. *Kasvatus* 41(2), 143–153.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). 3rd edition. London: Sage.
- Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing stories. *Qualitative studies in education* 14(1), 33–38.
- Richardson, L. (2002). Writing sociology. *Cultural Studies <-> Critical Methodologies* 2(3), 414–422.
- Richardson, L. & Adams St. Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 959–978). 3rd edition. London: Sage.
- Riikonen, T., & Dervin, F. (2012). Multiculturalism as a Foucauldian technology of power: Constructing a Muslim religious identity online in Finland and the Quebec province (Canada). *Nordic Journal of Migration Research* 2(1), 35–44.
- Riitaoja, A. L. (2007). Suomalaisen valtakulttuurin kansalliset symbolit. [Kirja-arvostelu kirjasta Halonen, T. & Aro, L. (2005). Suomalaisten symbolit.] *Terra*, 119(2), 177–178.
- Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151.
- Riitaoja, A. L., Poulter, S., & Kuusisto, A. (2010). Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context—A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 5(3), 87–95.
- Rinne, R. (1987). Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset* (ss. 95–130). Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestää opetussuunnitelmaseminaari 15.–26.9.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Rinne, R. (1989). *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 135.
- Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 91–137). Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatusalan tutkimuksia 1.

- Rinne, R. Kivinen, O., & Kivirauma, J. (1984). *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia B 11.
- Rinne, R., & Vuorio-Lehti, M. (1996). *Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle*. Tutkimus 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Risku-Norja, H., Jeronen, E., Kurppa, S., Mikkola, M., & Uitto, A. (toim.), *Ruoka – oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsingin yliopiston Ruralia-instituutin julkaisuja 25.
- Ritakallio, V. M. (2007). Vauraudesta osattomaksi jääneet – köyhyys Suomessa 1995–2005. Teoksessa H. Taimio (toim.), *Talousskasvun hedelmät – kuka sai ja kuka jäi ilman?* (ss. 122–140). Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Rizvi, F. (2009). Global mobility and the challenges of educational research and policy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (part II) 108 (pp. 268–289). Massachusetts: Wiley-Blackwell/Malden.
- Robins, K. (1991). Tradition and translation: National culture in its global context. In J. Corner & S. Harvey (Eds.), *Enterprise and heritage: Crosscurrents of National Culture* (pp. 21–44). London: Routledge.
- Rojola, L., Hyttinen, E., Melkas, K., Pynttari, V. M., Rantapuu, N., & Rihto, A. (2000). Gayatri Chakravorty Spivak ja väärinlukemisen politiikat. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.), *Feministejä, aikamme ajattelijoita* (ss. 295–318). Tampere: Vastapaino.
- Rolph, S. (1998). Ethical dilemmas in historical research with people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities* 26, 135–139.
- Ronkainen, S. (2000). Sandra Harding – Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreettikko. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.), *Feministejä, aikamme ajattelijoita* (ss. 161–186). Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the privates*. London: Routledge.
- Rossi, M. L. (2009). Licorice boys and female coffee beans: Representations of colonial complicity in Finnish visual culture. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 190–204). Farnham: Ashgate.
- Rossi, M. L. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, M. L. Rossi & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (ss. 21–38). Tampere: Vastapaino.
- Rotko, T., Aho, T., Mustonen, N., & Linnanmäki, E., (2011). *Kapeneeko kuilu? Tilannekatsausterveyserojen kaventamiseen Suomessa 2007–2010*. Raportti 8/2011. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ruuska, P. (2004). Juurien arkinen poliittisuus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska: *Suomi toisin sanoen* (ss. 77–95). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 9–21). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelu analyysi* (ss. 9–35). Tampere: Vastapaino.

- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (ss. 97–114). Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (ss. 87–111). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, R., Jokikokko K., Järvelä M.-L., & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002, toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Räsänen, R. & San, J. (2005). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Turku: Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 23.
- Saarikangas, K. (2010). Rakennetun ympäristön muutos ja asumisen mullistus. Teoksessa K. Häggman, P. Markkola, M. Kuisma & P. Pulma (toim.), *Suomalaisen arjen suuri tarina* (ss. 102–127). Helsinki: WSOY.
- Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä studies in humanities 172.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Sakaranaho, T. (2008). Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus koulussa. Teoksessa T. Martikainen, T. Sakaranaho & M. Juntunen (toim.), *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa* (ss. 157–181). Tietolipas 223. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salo, U. M. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 227–246). Tampere: Vastapaino.
- Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Revista Critica de Ciencias Sociais* 80. Eurozine articles <<http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>>, Luettu 21.11.2011.
- Saukkonen, P. (2012). Monikulttuurisuus ja multikulturalismi. *Alue ja Ympäristö* 41(1), 118–224.
- Schierup, C. U. (2012). *The global migrant precariat: Labour, citizenship, civil society*. Keynote-lecture: 16th Conference on Nordic Migration Research & 9th ETMU-days. Turku, 13.–15.8.2012.
- Schindler Rangvid, B. (2007). Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen. *Urban Studies* 44(7), 1329–1354.
- Schwalm, T. (2007). “No circus without animals? Animal acts and ideology in the virtual circus. In L. Simmons & P. Armstrong (Eds.), *Knowing animals* (pp. 79–104). Leiden: Koninklijke.
- Sen, A. (2009). *Identiteetti ja väkivalta* [Identity and violence]. Suom. J. Korhonen. Helsinki: Basam books.

- Sennett, R. (2007). *Uuden kapitalismin kulttuuri* [The culture of the new capitalism.] Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteen tutkimuksia 26.
- Seppänen, P., Rinne, R., & Riipinen, P. (2012). Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43(3), 226–243.
- Sharpe, J., & Spivak, G. C. (2002). A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28(2), 609–624.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Simola, H. (1996). Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. In H. Simola & T. Popkewitz (Eds.), *Professionalization and education* (pp. 97–118). University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Reports 169.
- Simola, H. (1997). *Uloslukemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3:1997.
- Simola, H. (2004). Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.), *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta* (ss. 115–138). Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41(4), 455–470.
- Simola, H. (2008). Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt* (ss. 393–417). Helsinki: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteen tutkimuksia 38.
- Simola, H., & Popkewitz, T. S. (1996, Eds.). *Professionalization and education*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Reports 169.
- Simola, R. (2007). Vieras mies tuli kylään – Mämmiläläistä monikulttuurisuutta. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 227–248). Helsinki: Gaudeamus.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. (1999). Seeing differently. *The Australian Educational Researcher* 26(1), 33–53.
- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. In P. A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 426–442). London: Sage.

- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Soilamo, A. (2006). *Maahanmuuttajoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turun yliopiston julkaisuja C. Scripta lingua Fennica edita 249.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Annales Universitatis Turkuensis C 267.
- Souto, A. M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 110.
- Spickard, J. (2002). On the epistemology of post-colonial ethnography. In J. Spickard, J. S. Landres & M. B. McGuire (Eds.), *Personal knowledge and beyond: reshaping the ethnography of religion* (pp. 237–252). New York: New York University Press.
- Spivak, G. C. (1974). Preface. In J. Derrida, *Of grammatology* (pp. ix–xc). Baltimore: John Hopkins University press.
- Spivak, G. C. (1988a). *In other worlds*. London: Routledge.
- Spivak, G. C. (1988b). Can the subaltern speak? In G. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of Culture* (pp. 24–28). London: Macmillan.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523–581.
- Stevenson, B. (2011). *Reflecting on culture in the classroom: Complexities of navigating third spaces in teacher education*. Acta Universitatis Ouluensis E 121.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (ss. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101.
- Suurpää, L. (2005). Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 41–68). Tampere: Vastapaino.
- Suurpää, L. (2009, toim.). *Nuoria koskeva syrjäytymistieto: Avauksia tietämisen politiikkaan*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 87.
- Söderholm, E. (1998). Kieli, murre, varieteetti vai oma kieli? – Pohjoiskalotin kielet ja kielimuodot. *Virittämä* 10, 571–591.
- Taimio H. (2007, toim.). *Talouskasvun hedelmät – kuka sai ja kuka jäi ilman?* Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Tainio, L., & Teräs, M. (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010:8*. Helsinki: Opetushallitus.
- Talib, M. T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 207.
- Talib, M. T. (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteiden tutkimuksia 21.

- Talib, M. T., & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta*. Turku: Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kasvatustieteen tutkimuksia 37.
- Talib, M. T., Loima, J., Paavola, H., & Patrikainen, S. (2009, toim.). *Dialogs on diversity and global education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Tani, S. (2004). Ympäristön, paikan, tilan ja kulttuurin tulkintaa: Maantiede ympäristö ja luonnontiedon oppikirjoissa. *Terra* 116(3), 131–143.
- Tani, S. (2005). Monikulttuurisuus, nuorten arki ja maantieteen opetus. Teoksessa S. Moisio (toim.), *Maantiede mun silmäni avaa, maapalloa katselemaan* (ss. 93–102). Lehtori Jorma Kytömäen juhla- ja julkaisukirja. Turun yliopiston maantieteen laitoksen julkaisuja A 171.
- Tapana, P. (2003). *Maantiedettä, ideologiaa ja idealismia: Suomi kansakoulun maantiedon oppikirjoissa 1900–1939*. Turun yliopiston julkaisuja C 196.
- Tarc, A. M. (2005). Education as humanism of the Other. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 833–849.
- Taylor, L. (2012). Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication. In V. Andreotti & L. M. Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 177–199). New York: Routledge.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. University of Helsinki. Department of Education.
- Thorton D., Bonnie T., McLaughlin, A. E., & Nieves, A. D. (2007). Future directions of feminist research: Intersectionality. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 629–637). London: Sage.
- Tiitta, A. (1994). *Harmaakiven maa: Zacharias Topelius ja Suomen maantiede*. Suomen Tiedeseuran julkaisuja 147.
- Todd, S. (2009). *Towards an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. (2002). Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineitten hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 246–266). Jyväskylä: Gummerus.
- Tolonen, T. (2008). Yhteiskuntaluokka: Menneisyyden dinosauruksen luiden kolonaa? Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (ss. 8–17). Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- Trux, M. L. (2010). *No zoo: Ethnic civility and its cultural regulation among the staff of a Finnish high-tech company*. Helsinki School of Economics A 359.
- Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.
- Tuomaala, S. (2008). Työelämäksi miehiksi ja naisiksi – mutta miten? Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (ss. 148–174). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 83.

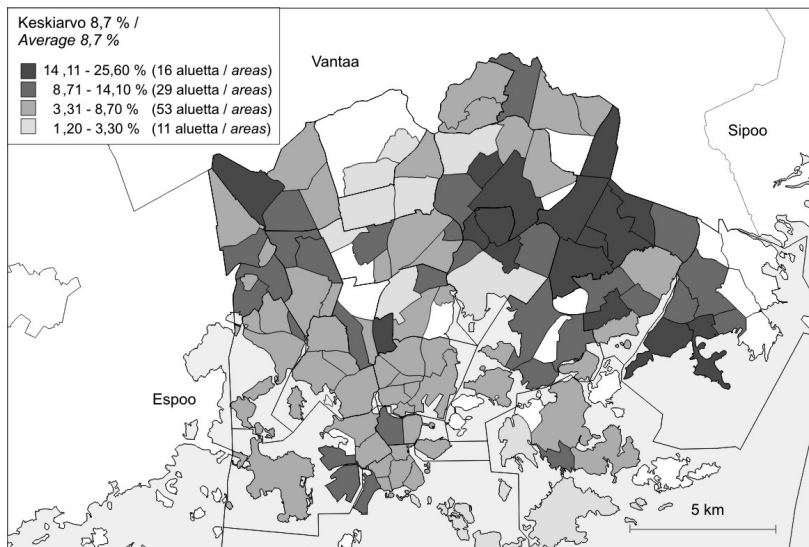
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuori, S. (2007a). Cooking nation: Gender equality and multiculturalism as nation-building discourses. *European Journal of Women's Studies* 14(1), 21–35.
- Tuori, Salla (2007b). Erontekojä – Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet – Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 156–174). Helsinki: Gaudeamus.
- Tuori S. (2009). *The politics of multicultural encounters: Feminist postcolonial perspectives*. Turku: Åbo akademis förlag.
- Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia: Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wahlbeck, Ö. (2003). *Mångkulturalism i Finland – en kritisk litteraturöversikt*. Reviderad version för internet. Meddelanden från ekonomisk statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi. Sociologi Ser. A 532. <<http://users.abo.fi/owahlbec/mangkult.pdf>> 2.5.2011.
- Vaahtera, E. (2012). Compulsory able-bodiedness and the stigmatised forms of non-disability. *Lambda nordica* 17(1–2), 77–101.
- Valkonen, S. (2009). *Poliittinen saamelaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Varady, D. P. (2005). Preface. In D. P. Varady (Ed.), *Desegregating the city* (pp. vii–xix). Albany: State University of New York Press.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspolitiikan käänne*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Vasalampi, K. (2012). *Appraisals of Education-Related Goals During Educational Transitions in Late Adolescence: Consequences for Academic Well-being and Goal Attainment*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 445.
- Veijola, S., & Jokinen, E. (2008). Towards a hostessing society? Mobile arrangements of gender and labour. *Nora – Nordic journal of Feminist and Gender Research* 16(3), 166–181.
- Venäläinen, S. (2010). *Interaction in the multicultural classroom: Towards culturally sensitive home economics education*. University of Helsinki. Home Economics and Craft Studies Research Reports 25.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education*. Studia musica 16.
- Vilkama, K. (2010). Kaupungin laidalla. Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten alueellinen eriytyminen Helsingissä. *Terra* 122(4), 183–200.
- Vilkama, K. (2011). *Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2011: 2.
- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation–state building, migration and the social sciences. *Global Networks* 2(4), 301–334.
- Wolff, L. A. (2011). *Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault*. Saarbrücken: LAP Lambert.

- Wrede, S., & Nordberg, C. (2010, toim.). *Vieraita työssä: Työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Palmenia-sarja 70. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Vuorela, U. (2009). Colonial complicity: The 'postcolonial' in a Nordic context. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 19–33). Farnham: Ashgate.
- Vuori, J. (2009). Guiding migrants to the realm of gender equality. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 207–223). Farnham: Ashgate.
- Vähämäki, J. (2011). Tehdasasetusten palauttaminen. Teoksessa E. Jokinen, J. Könönen, J. Venäläinen & J. Vähämäki (toim.), *"Yrittäkää edes!" Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa* (ss. 163–189). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vänttinen, J. (2009). *Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä: Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C. Scripta lingua Fennica edita 289.
- Walmsley, J., & Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wikan, U. (2002). *Generous betrayal: Politics of culture in the new Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yang, C. L. (2009). Whose feminism? Whose emancipation? In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 241–256). Farnham: Ashgate.
- Yapa, L. (1996). What causes poverty? A postmodern view. *Annals of the Association of American Geographers* 86(4), 707–728.
- Yesilova, K. (2008) Onnellinen perhe asuu tiilitalossa: Yhteiskuntaluokista keskimääräiseen hyvinvointiin. Teoksessa T. Tolonen (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* (ss. 101–121). Tampere: Vastapaino.
- Yesilova, K. (2009). *Ydinperheen politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Youdell, D. (2003). Identity traps or how black students fail: The interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education* 24(1), 3–20.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Indentity, power and politics in education*. London: Routledge.
- Young, I. M. (1990). The ideal of community and the politics of difference. In L. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp. 300–323). London: Routledge.
- Young, I. M. (2005). *On female body experience: "Throwing like a girl" and other essays*. New York: Oxford University Press.
- Åkerblad, L. (2011). Prekaari työmarkkinatilanne ja toimijuus. Teoksessa E. Jokinen, J. Könönen, J. Venäläinen & J. Vähämäki (toim.), *"Yrittäkää edes!" Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa* (ss. 19–36). Episteme-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.

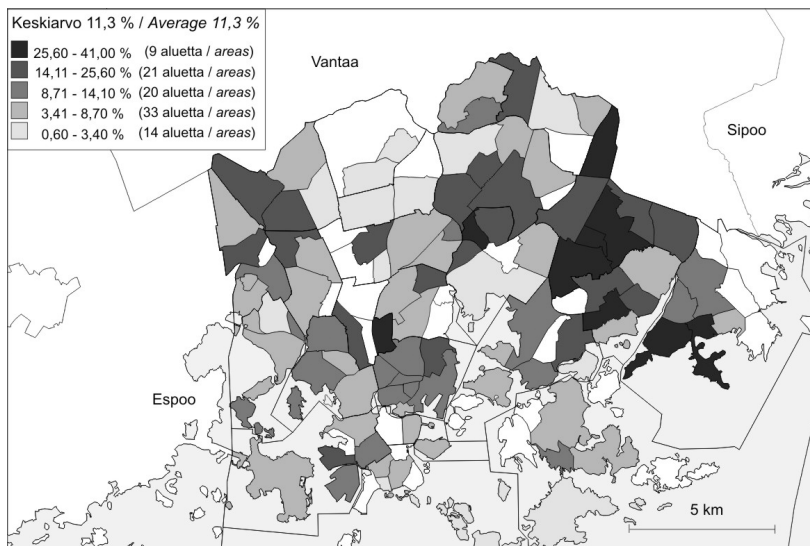
Tilastolähteet:

- Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisemattomat tilastot (2009). Vieraskieliset lapset oppilaaksiottoalueilla 30.6.2009. Myönnetty luvalla tutkimuskäyttöön.
- Opetusviraston julkaisemattomat tilastot (2008a). Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisemattomat tilastot peruskoulujen oppilaiden kansalaisuus- ja kielitautista sekä Suomi toisena kielenä -opetukseen osallistumisesta 20.9.2008. Myönnetty luvalla tutkimuskäyttöön.
- Opetusviraston julkaisemattomat tilastot (2008b). Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisemattomat tilastot oppilasvirroista. Myönnetty luvalla tutkimuskäyttöön.
- Opetusviraston julkaisemattomat tilastot (2009). Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisemattomat tilastot vieraskielisistä ja S2-statuksella opiskelevista oppilaista 20.9.2009. Myönnetty luvalla tutkimuskäyttöön.
- Tilastokeskuksen julkaisemattomat tilastot (2009). Helsingin julkaisemattomat väestötiedot 1.1.2009. Myönnetty luvalla tutkimuskäyttöön.

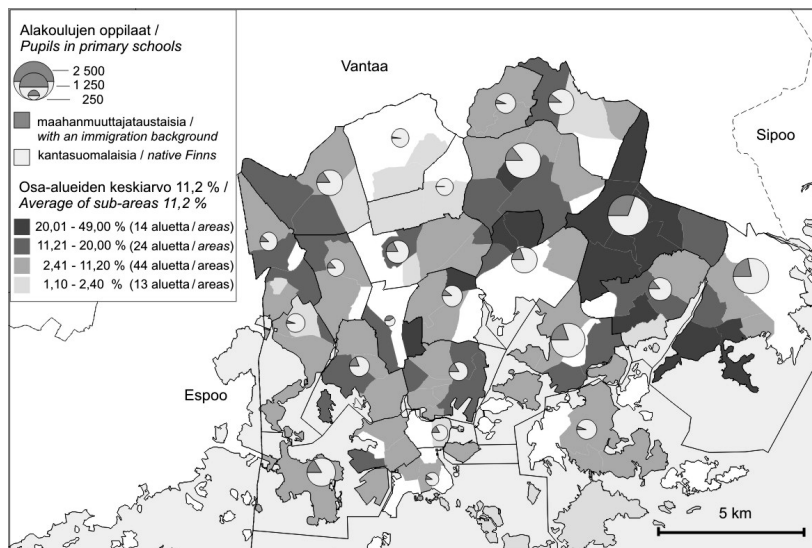
Liite 1. Asuinalueiden ja koulujen kielirakenteen eriytyminen



Kuva 1. Vieraskieliset asukkaat Helsingin osa-alueilla 1. tammikuuta 2009. Luokittelu perustuu osa-alueiden keskihajontaan. Sipoosta Helsinkiin liitetyt alueet eivät ole mukana. Harvaanasutut alueet (alle 100 asukasta) eivät ole mukana tarkasteluissa, joten osa-alueetiedoista laskettu keskiarvo poikkeaa hieman koko kaupungin (9,6 %) keskiarvosta (Tilastokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)



Kuva 2. Vieraskieliset 0–15-vuotiaat lapset Helsingin osa-alueilla 1. tammikuuta 2009. Luokittelu on sama kuin koko väestön kohdalla kuvassa 1 ja se perustuu osa-alueiden keskihajontaan. Sipooosta Helsinkiin liitetyt alueet eivät ole mukana. Harvaanasutut alueet (alle 100 lasta) eivät ole mukana tarkasteluissa. Koko kaupungin keskiarvo ikäluokassa on 12,2 prosenttia (Tilastokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)



Kuva 3. Vieraskieliset 7–15-vuotiaat lapset Helsingin osa-alueilla 1. tammikuuta 2009 ja alakouluissa 20. syyskuuta 2008. Kukin ympyrädiagrammi sisältää 2–7 koulun tiedot (Opetusviraston julkaisemattomat tilastot 2008b; Tilastokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)

Taulukko 1. Vieraskielisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten osuus pienalueilla ja peruskouluissa vuosina 2008 ja 2009 (Opetusviraston julkaisemattomat tilastot 2008a; Tilastokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)

	Pienalueilla (N=218) vieraskielisiä 7-15-vuotiaita lapsia / In small areas (N=218) foreign language speaking 7 to 15 years old children, %	Peruskouluissa (N=153) vieraskielisiä oppilaita, % / In comprehensive schools (N=153) foreign language speaking pupils, %	Peruskouluissa (N=153) maahanmuuttajataustaisia oppilaita*, % / In comprehensive schools (N=153) children with an immigration background, %
Keskiarvo / Average	10	11	14
Alueiden ja koulujen alin neljännes / The lowest quartile of areas and schools	3	3	4
Mediaani / Median	6	8	10
Alueiden / koulujen ylin neljännes	14	16	20

Taulukko 2. Vieraskielisten 7–12-vuotiaiden lasten osuus alakoulujen oppilaaksiottoalueilla ja alakouluissa vuonna 2009 (Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009; Opetusviraston julkaisemattomat tilastot 2009). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra 122*(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)

Alakoulukäiset 7-12-vuotiaat lapset / <i>Children in primary school age 7 to 12 years</i>	Vieraskieliset lapset alakoulujen (N=86) oppilaaksiottoalueilla 30.6.2009 / <i>Foreign language speaking children on enrollment areas of primary schools (N=86) 30.6.2009</i>	Vieraskieliset lapset kaupungin alakouluissa 20.9.2009 / <i>Foreign language speaking children in the city primary schools 20.9.2009</i>	S2-statuksella olevat lapset kaupungin alakouluissa 20.9.2009 / <i>Children with S2 (F2) status in the city primary schools 20.9.2009</i>
Keskiarvo <i>Average</i>	12 %	14 %	16 %
Alimmassa neljänneksessä <i>In the lowest quartile</i>	5 %	4 %	4 %
Mediaani <i>Median</i>	10 %	11 %	12 %
Ylin neljännes <i>In the highest quartile</i>	17 %	21 %	24 %

Taulukko 3. Vieraskielisten 13–15-vuotiaiden lasten osuus yläkoulujen oppilaaksiottoalueilla ja yläkouluissa vuonna 2009 (Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisemattomat tilastot 2009; Opetusviraston julkaisemattomat tilastot 2009). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra 122*(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)

Yläkoulukäiset 13-15-vuotiaat lapset / <i>Children in the age of lower secondary school (13 to 15 years old)</i>	Vieraskieliset lapset yläkoulujen oppilaaksiottoalueilla 30.6.2009 / <i>Foreign language speaking children on enrollment areas of lower secondary schools 30.6.2009</i>	Vieraskieliset lapset kaupungin yläkouluissa 20.9.2009 / <i>Foreign language speaking children in public lower secondary schools 20.9.2009</i>	S2-statuksella olevat lapset kaupungin yläkouluissa 20.9.2009 / <i>Children with S2 (F2) status in the public lower secondary schools 20.9.2009</i>
Keskiarvo	10 %	13 %	13 %
Alin neljännes	5 %	5 %	4 %
Mediaani	10 %	11 %	9 %
Ylin neljännes	14 %	18 %	17 %

Taulukko 4. Maahanmuuttajataustaistenoppilaiden osuus kaupungin yläkouluissa ja yksityisissä sopimuskouluissa (Opetusviraston julkaisemattomat tilastot 2008a). (Alkuperäinen julkaisu: Riitaoja, A. L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122(3), 137–151. Julkaistu uudelleen Suomen Maantieteellisen Seuran luvalla.)

Koulun oppilaista maahanmuuttajataustaisia / <i>Children with an immigrant background in schools</i>	Kaupungin yläkoulut (N=14)	Yksityiset yläluokkien opetusta antavat sopimuskoulut (N=11)
Keskiarvo	14 %	11 %
Alin neljännes	5 %	4 %
Mediaani	10 %	14 %
Ylin neljännes	19 %	16 %

Liite 2. Opettaja- ja avustajahaastattelujen runko ja taustatietolomake

Opettajahaastattelut

Anna-Leena Riitaoja, kevät 2009

Luottamuksellinen: käytän haastattelua **vain tutkimustarkoitukseen** enkä anna sitä sellaisenaan kenellekään luettavaksi tai kuunneltavaksi. Häilytän haastateltavan henkilöllisyyden ja koulun niin, etteivät ne ole tutkimusraportissa tunnistettavissa.

Etukäteistehtävä 1: Mieti, mitkä tapahtumat tai elämänvaiheet ovat mielestäsi eniten vaikuttaneet siihen, millainen olet ihmisenä ja opettajana? Tuleeko mieleesi sellaisia tilanteita, jotka ovat saaneet sinut näkemään elämää toisin?

Nämä **kannattaa kirjata itselle muistiin** haastattelua varten (esim. mielikuvakartta, elämäankaari, ranskalaiset viivat tai joku muu). Paperi on **sinulle avuksi**, en aio katsoa sitä. Ota paperi kuitenkin mukaan haastatteluun itseäsi varten.

Etukäteistehtävä 2: Täytä taustatiedot alla olevaan tilaan etukäteen. En kysy näitä asioita uudelleen haastattelussa, vaan tarkoitus on keskittyä varsinaisiin haastattelukysymyksiin.

Taustatiedot

1. Nimesi: _____
2. Ikäsi: _____
3. Perhesuhteet, lapsia? _____
4. Työkokemus tässä koulussa (vuosia): _____
5. Työkokemus kouluissa yhteensä (vuosia): _____
6. Muuta työkokemusta, mitä ja missä?

7. Paikkoja, joissa olet asunut (kaupunki, maa):

8. Jos olet asunut tai oleskellut pidemmän aikaa ulkomailla, onko sieltä tarttunut jotain mukaasi (tapoja, ajatuksia, perhettä jne.)?

Haastattelukysymykset

Työ koulussa

- Miten kuvailisit työtäsi tässä koulussa?
 - Millainen luokka, työyhteisö, työ kokonaisuudessaan?
- Onko koulu muuttunut vuosien aikana? Miten?
- Miksi teet tätä työtä?
- Aiotko olla tässä koulussa / opettajan työssä tai vaihtaa alaa / koulua? Perustelut?

Suomalaisuus ja suomalainen koulu

- Mitkä asiat kuvaavat mielestäsi parhaiten **suomalaisuutta**?
- Mitä asioita arvostat suomalaisuudessa? Mitä haluaisit muuttaa?
- Mitkä asiat kuvaavat parhaiten **suomalaista koulua**?
- Mitä asioita arvostat suomalaisessa koulussa? Mitä haluaisit muuttaa?
- Oletko oppinut jotain sellaista toisesta kulttuurista tai toisen maan koulusta, jota arvostat? Mitä?

Oman elämän historia, maailmankatsomus ja opettajuus

- Millaiset asioiden, tapahtumien ja elämänvaiheiden ajattelet eniten vaikuttaneen siihen, millainen olet ihmisenä ja opettajana?
 - Onko sinulle tullut tilanteita, joissa olisit alkanut nähdä elämän toisin? Jos, niin millaisia tilanteita?
 - Onko sinulla kokemuksia, joissa olet tuntenut olevasi erilainen? Jos, niin millaisia?
- Millaisista asioista maailmankatsomuksesi rakentuu?
 - Onko maailmankatsomuksesi muuttunut tai vahvistunut elämäsi varrella? Miten?
 - Näkökö maailmankatsomuksesi siinä, miten tai mitä opetat?

Uskonnot ja maailmankatsomukset koulussa:

- Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia liittyy mielestäsi siihen, että koulussa (oppilaat, opettajat) on läsnä erilaisia maailmankatsomuksia?
- Miltä sinusta tuntuu tehdä työtä erilaisia uskontoa tai maailmankatsomusta edustavan oppilaan tai opettajan kanssa?

Haastattelu ja ennakkotehtävä

- Miltä ennakkotehtävä ja haastattelu tuntuivat?

Haluatko sanoa jotain muuta?

Liite 3. Muun henkilökunnan haastattelujen runko

Koulun henkilökunnan haastattelut

Anna-Leena Riitaola, kevät 2009

Haastattelukysymykset

Oma tausta

- Ikä
- Työkokemus tässä koulussa, työkokemus muissa kouluissa ja muissa tehtävissä?
- Mistä päin olet kotoisin?
- Oletko asunut tai oleskellut pidemmän aikaa ulkomailla? Jos olet, niin onko sieltä tarttunut jotain mukaasi (tapoja, ajatuksia, perhettä jne.)?

Työ koulussa ja sen muutokset, koulun muuttuminen

- Miten kuvailisit työtäsi tässä koulussa?
- Onko koulu muuttunut vuosien aikana? Miten?
- Miksi teet tätä työtä?
- Aiotko olla tässä koulussa / työssä tai vaihtaa alaa / koulua? Perustelut?

- Mitä asioita arvostat suomalaisessa koulussa? Mitä haluaisit muuttaa?

Koulu ja kasvatust

- Millaisena näet osuutesi yhtenä koulun kasvattajista?
- Miten toimit oppilaiden kanssa?
- Millainen merkitys työlläsi on oppilaille?

Haastattelu

- Miltä haastattelu tuntui?

Liite 4. Opettajien ryhmähaastattelun runko

Opettajien ryhmähaastattelu

Anna-Leena Riitaoja, kevät 2009

Luottamuksellinen: käytän haastattelua **vain tutkimustarkoitukseen** enkä anna sitä sellaisenaan kenellekään luettavaksi tai kuunneltavaksi. Häivyttän haastateltavan henkilöllisyyden ja koulun niin, etteivät ne ole tutkimusraportissa tunnistettavissa.

Haastattelukysymykset

Erilaisuus, monenlaisuus ja monikulttuurisuus

- Mitä sinulle tulee mieleen erilaisuudesta? Entä monenlaisuudesta? Entä monikulttuurisuudesta?
- Mitä haasteita ja mahdollisuuksia oppilaiden ja opettajien monenlaisuus tuo mukanaan yleisesti?
- Miten opettajan tulisi suhtautua oppilaiden monenlaisuuteen / erilaisuuteen yleisesti?
- Miten oppilaiden ja opettajien monenlaisuus näkyy tässä koulussa? Miten se otetaan huomioon tässä koulussa?
- Miten koulussa ilmenevään erilaisuuteen tulisi mielestäsi suhtautua? (Esimerkiksi erilaiset perinteet, juhlat, tavat)

Liite 5. Rehtorihaastattelun runko

Rehtorihaastattelu

Anna-Leena Riitaoja

Mitä on mielestäsi kansainvälisyyskasvatus? Entä monikulttuurinen kasvatus?

- Mitä sisältää? Tavoitteet? Kenelle? Miten?

Miten kansainvälisyys- ja monikulttuurinen kasvatus näkyvät mielestäsi koulun arjessa?

- miten tätä voisi kehittää?

Koulun toimintakulttuuri

- mitkä asiat vaikuttavat toimintakulttuuriin?
- mitä erityistä on oman koulun toimintakulttuurissa?

Oppilaiden viihtyvyys ja oppiminen

- mitkä asiat keskeisiä yleisesti? Entä oman koulun kohdalla?
- mitä hyviä toimintatapoja on / mitä ja miten voisi parantaa?

Työyhteisön viihtyvyys

- mitkä asiat keskeisiä yleisesti? Entä oman koulun kohdalla?
- mitä hyviä toimintatapoja on / mitä ja miten voisi parantaa?

Asuinalueen ja koulun välinen vuorovaikutus

- millaista vuorovaikutusta koululla on asuinalueen kanssa?
- asuinalueen tuomat vahvuudet ja haasteet koulun kannalta
- oman alueen oppilasaines – millaista?

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa

- onko määrässä tapahtunut muutosta esim. viimeisen 5 vuoden aikana?

Perheiden ja koulun välinen vuorovaikutus

- millaista? vahvuudet ja haasteet

Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja henkilöstö näkyvät / otetaan huomioon koulun arjessa?

Keskeisimmät kehittämiskohteet koulussa?

- oppilaiden näkökulmasta
- henkilökunnan näkökulmasta

- laajemmin (esim. asuinalue, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa)

Mitä erityistä hyvää haluaisit nostaa esille omasta koulustasi ja sen toiminnasta?

oppilaiden näkökulmasta

- henkilökunnan näkökulmasta
- laajemmin (esim. asuinalue, yhteistyö muiden toimijoiden kanssa)

Liite 6. Opetushallituksen edustajien haastattelun runko

Haastattelu, Opetushallitus 19.11.2007

Anna-Leena Riitaola

POPS 2004

Opetussuunnitelmatyön yleinen tausta

- Millainen oli toimintaympäristö, johon opetussuunnitelman perusteet luotu?
- Valmisteluprosessin eteneminen
- Keskeiset taustalla olleet painotukset

Yleisiä kysymyksiä

Mitä monikulttuurisuudella tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteissa?

Kasvatus monikulttuurisessa ympäristössä / kansainvälisyyskasvatus / kulttuurienvälinen kasvatus jne.

- o Mitä käsitteitä käytetään ja miksi?
- o Onko eri käsitteillä Opetushallituksen näkökulmasta eri merkitys?
- o Mitä sisältää?

Arvopohjasta

Monikulttuurisuuden hyväksyminen (arvopohjassa) – mitä tarkoittaa?

Mitä tarkoitetaan poliittisesti sitoutumattomalla ja uskonnollisesti tunnustuksettomalla opetuksella?

Toimintakulttuurista

Millainen asema toimintakulttuurilla on kansainvälisyyskasvatuksessa?

Miten monikulttuurisuus otetaan huomioon toimintakulttuurissa?

Oppilaiden osallistumismahdollisuus toimintakulttuurin kehittämiseen

- o Mitä tarkoittaa?
- o Miten?

Aihekokonaisuuksista

Mitkä lähtökohdat osion kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyyskasvatus –takana

- o Miten aihekokonaisuus luotu?
- o Mitä sisältää / osa-alueet?
- o Mihin pyritään?
- o Mitä tarkoittaa käytännössä, miten sovelletaan oppiaineisiin?

”Valmiudet kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen” &

”Tutustuu muihin kulttuureihin ja elämäkatsomuksiin, saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä”

Mitä valmiudet ovat?

Mitkä ovat tutustumisen välineet?

LOPS 2003

Miten lukio-opetuksen aihekokonaisuus ”Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus” konkretisoituu toimintakulttuurissa ja oppiaineissa?